



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

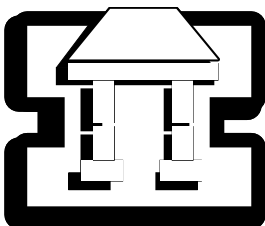
**LA ENSEÑANZA: UN ESPACIO PARA LA FORMACIÓN DE
IDEAS Y EL BIENESTAR SUBJETIVO**

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
M A L D O N A D O G A R C Í A S O N I A**

**DIRECTOR:
MTRO. LUIS BENJAMÍN ESTREVEL RIVERA**

**DICTAMINADORES:
DR. EDGARDO RUIZ CARRILLO
MTRO. ANTONIO CORONA GÓMEZ**



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

A todos quienes han hecho posible este momento, sin ustedes me habría detenido en algún punto definitivamente; a quienes sin abandonar sus propios senderos me han acompañado en el camino y lo han poblado de múltiples colores, texturas y sentidos; por la historia que hemos construido, por habitar mis días y por compartir conmigo sus existencias. Gracias.

A Luis, Maestro y amigo:

Gracias por tus valiosas aportaciones no sólo para mejorar mi trabajo, sino también para reformar mi vida personal. Gracias por tu interés, tu motivación, tu tiempo, tu confianza y por el influjo saludable que ejerciste en mí desde el primer día; es un placer conocerte.

A Edgardo, Doctor:

Gracias por invitarme al proyecto y por la espera, por tus sugerencias y el material bibliográfico que me facilitaste.

A mi mamá Gloria:

Muchas gracias por tu espera paciente y tu empatía; por tus decisiones, tu fortaleza, tu esfuerzo, tu apoyo incondicional, por ser mi amparo y por escucharme día a día.

A mi tía Esther:

Por la bendición que es tu compañía amistosa, por las conversaciones, tu respaldo, tus traducciones y la ayuda que me ofreciste para concretar este proyecto; por tu calor, tu preocupación y tu coraje, gracias por estar y por no rendirte.

A mi tía Sally:

Por cuidar mi formación académica, por impulsarme, por tu confianza, tu reconocimiento y tu patrocinio; gracias por tu búsqueda.

A mi tío Benjamín:

Gracias por tu influencia, por el referente, por abrir el camino y mostrarme que somos capaces.

A Mónica, hermana:

Por tu arrojo y el complejo mundo que me compartes; por tu oposición, desde la que he podido descubrirme, reinventarme y desarrollarme. Gracias por tu espíritu crítico y emprendedor, por ayudarme a comprender.

A mi mamá Emma:

Gracias por cuidar de mí a lo largo de los años, por su esmero, su trabajo y su cocina.

A Óscar:

Por tu disposición, tu generosidad y el dedicado soporte técnico que me has brindado.

A Gerardo:

Gracias por tu tiempo a lo largo de la carrera, por tu colaboración como traductor y por los libros.

A mis amigas:

Por el milagro de haberlas encontrado y conocido, por el clima de aceptación y de libertad que me nutrió más allá de lo que pueden sospechar.

Andros, amigo:

Por tu presencia serena, tu amistad cariñosa, tu compañía alegre y todas las aventuras que hemos vivido juntos.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: LENGUAJE Y DISCURSO EN EL AULA	5
1.1 El lenguaje en la vida humana	5
1.2 El estudio de la enseñanza y el aprendizaje como procesos lingüísticos	6
1.3 La importancia del lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje	11
1.4 Características del discurso educativo: discurso, contexto y poder en el aula	19
1.4.1 Discurso	19
1.4.2 Contexto	21
1.4.3 Poder	26
1.5 Reglas básicas de habla y de interacción en el aula	28
CAPÍTULO 2: FORMAS DE CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO: EL PROFESOR, LOS ALUMNOS Y EL DISCURSO EN EL AULA	35
2.1 La construcción guiada del conocimiento	36
2.1.1 Estrategias discursivas	41
2.2 La construcción colaborativa del conocimiento entre alumnos	45
2.2.1 Factores que intervienen en la construcción del conocimiento en la interacción entre alumnos	50
CAPÍTULO 3: DISCUTIR PARA COMPRENDER	54
3.1 El estilo convencional de enseñanza	55
3.2 Argumentación	58
3.3 La discusión como estrategia discursiva	61
3.4 Tipos de discusión	65
3.5 Discusión y control en el aula	67

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	70
4.1 Propuesta metodológica: investigación cualitativa	70
4.2 Objetivos	78
4.3 Diseño	79
4.3.1 La población	79
4.4 Estrategia metodológica y de recolección de datos	80
4.4.1 El escenario	81
4.4.2 La observación	83
4.4.2.1 Ventajas y desventajas de la observación	85
4.4.2.2 Tipo de observación	86
4.4.2.3 Implicaciones de la observación	88
4.5 El análisis de los datos	89
4.6 Criterios de calidad	91
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	93
5.1 El universo de las preguntas	95
5.2 El recurso para discutir: La argumentación	118
5.3 Estrategias de cierre	141
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	147
BIBLIOGRAFÍA	160
ANEXO	163

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos somos seres esencialmente sociales y comunicativos. Esto quiere decir que nos contactamos a través del lenguaje. El lenguaje es un instrumento de comunicación social que posibilita la existencia de relaciones sociales, es un vehículo de conexión entre los seres humanos, posibilitando el trabajo en equipo y la coordinación de los esfuerzos a través de acuerdos negociados que permitan la solución de los problemas que se plantean. Esto hace referencia, sobre todo, al lenguaje escrito y a los intercambios orales, es decir, el habla.

El habla es uno de los ejes de la vida social de toda comunidad y, por ello, nunca puede ser neutral, puesto que impone un punto de vista acerca del mundo al que se refiere; de igual manera, implica una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve: está atravesada en todo momento por la afectividad, que es el elemento por medio del que dotamos de sentido al lenguaje.

En este sentido, afirmando que el lenguaje conlleva siempre una perspectiva, una forma de interpretar el mundo, la transmisión cultural se ve posibilitada en gran medida por el testimonio hablado y escrito de las experiencias pasadas. Esto es porque gran parte de lo que sabemos nos lo apropiamos de los demás mediante el lenguaje; de esta manera, a través del habla, la cultura se mantiene. Pero la cultura no es estática, sino dinámica: puesto que la cultura es interpretación, hay un sentido que los miembros de una sociedad se apropian mediante el establecimiento de significados compartidos; es a partir de esto que el individuo puede expresar una postura propia, un sentido particular que propone a través del lenguaje, entablando una relación en la que el individuo es formado y transformado por la cultura, pero también ésta puede crearse y modificarse desde el individuo transformado, fundamentalmente a través del lenguaje.

Lo anterior nos indica que el lenguaje es el medio de comunicación mediante el que se realiza la educación; es decir, constituye el vehículo por el que se introduce a las nuevas generaciones en un sistema cultural determinado. Pero si la cultura también se transforma con el lenguaje, habremos de reconocer que el

lenguaje de la educación no es únicamente el del consumo o la adquisición de conocimiento, sino que es el lenguaje de la creación de cultura.

Estas afirmaciones tienen implicaciones trascendentales en el ámbito de la educación, refiriéndome particularmente a la educación institucionalizada o formal que tiene lugar en los salones de clase: es indispensable ocuparnos del habla en el aula si queremos comprender con mayor profundidad los procesos educativos. En este sentido, la investigación educativa en psicología desde perspectivas como la constructivista y la histórico-cultural, ha revelado que gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales y escritos; de igual manera, que el maestro y el alumno se transforman mutuamente en un proceso de constante propuesta y negociación de significados. Desde entonces, en la psicología de la educación se ha reconocido que el lenguaje es el instrumento mediador por excelencia, puesto que, además de ser el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos, tiene un lugar prioritario en la construcción de significados y en la comprensión y explicación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de los procesos escolares.

Estos hallazgos nos revelan lo importante que resulta analizar los hechos comunicativos que tienen lugar en el aula; ésta ha de concebirse, para empezar, como un lugar donde se habla. A partir de esto, podemos repensar las consecuencias de nuestro modo de hablar en la escuela y sus posibles transformaciones con la finalidad de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.

Al respecto, diversas investigaciones han sugerido que el uso del habla y la reflexión sobre ese uso deben potenciarse en las aulas, recuperando la participación activa, efectiva y profunda de los alumnos mediante procesos que beneficien la comprensión y la apropiación de los contenidos escolares; la discusión es una de las formas de emplear el habla que mayores posibilidades ofrecen para hacerlo.

La discusión es una expresión más de la pugna social, es una forma en la que distintos sentidos tienen contacto; el conflicto que implica la discusión es un proceso en el que se proponen y negocian significados y sentidos, formas de

interpretación, posturas diversas. En este sentido, la implementación de la discusión en el trabajo en el aula nos conduce a abandonar la idea de que la educación se reduce a la mera transmisión de conocimientos, volviendo la mirada a los alumnos como sujetos de saber, capaces de transformar esos conocimientos. Esto, porque la discusión apunta más a la diversificación que a la unidad como tendencia homogeneizadora.

Diversos autores señalan la discusión en el aula como un medio para la formación, el desarrollo y la reestructuración de ideas, así como una práctica de verbalización y de argumentación; así, esta forma del lenguaje hablado aparece como una herramienta para el desarrollo del pensamiento a través de la crítica. Por ello, entablando un diálogo con esta línea de investigación, el objetivo de este trabajo fue investigar el papel de la discusión, como una forma alternativa de enseñanza, en la construcción de conocimiento compartido a partir del análisis de las interacciones y los intercambios comunicativos en el aula.

El contenido de este trabajo está organizado en dos secciones principales: una es el marco teórico del estudio y otra es propiamente la descripción de investigación realizada, desde la justificación metodológica hasta las conclusiones obtenidas desde los datos analizados.

El marco teórico está constituido por los tres primeros capítulos. El primer capítulo entra en la cuestión del discurso en el aula, partiendo de algunos antecedentes y teniendo siempre como eje la importancia del lenguaje hablado en la vida humana y, sobre todo, en la educación; así mismo, se abordan los elementos que constituyen el discurso en el aula: contexto y poder. Por último, se realiza una breve e indispensable descripción de las reglas básicas más sobresalientes bajo las cuales tiene lugar la interacción y el habla en el aula.

En el segundo capítulo el interés se centra en la naturaleza sociocultural del aprendizaje, así como el énfasis en el innegable papel de la interacción en la construcción de conocimiento. Por eso se exponen las dos formas elementales de construcción del conocimiento: por una parte, la del profesor con los alumnos y, en el otro lado, sin dejar de considerarlas complementarias, la que tiene lugar en la interacción entre alumnos.

La discusión como elemento central de esta investigación está planteada en el tercer capítulo. Se muestra, primero, que la forma más usual de abordar un contenido en clase se ajusta a un esquema de Pregunta-Respuesta que dirige el maestro. Después se explica la discusión como una herramienta útil en el establecimiento de significados compartidos y en la construcción de contextos argumentativos que generen la participación libre de los alumnos. En este sentido, también se distingue entre distintos tipos de discusión y se recuperan otras modificaciones que se posibilitan desde el establecimiento de discusiones en el aula.

El cuarto capítulo constituye la justificación metodológica de esta investigación. Se verá que desde la metodología cualitativa se diseñaron el problema y los objetivos, se eligieron la población y el lugar de trabajo y se seleccionaron las estrategias de recolección y análisis de los datos. Se profundiza en la observación como principal método de recolección de datos empleado en este estudio.

El análisis de los datos está contenido en el quinto capítulo. Se emplearon fragmentos de la interacción discursiva entre una maestra y los alumnos de sexto grado de una escuela primaria privada del Estado de México. Para integrar el análisis se emplearon las estrategias discursivas docentes establecidas en el marco teórico y se establecieron tres ejes temáticos, de acuerdo con los diferentes momentos discursivos que se ubicaron en la clase observada. Los resultados obtenidos sugieren observaciones importantes que son tratadas en las conclusiones de este trabajo.

CAPÍTULO 1

LENGUAJE Y DISCURSO EN EL AULA

A lo largo de este capítulo entraremos en la cuestión del discurso en el aula, partiendo de algunos antecedentes y subrayando la importancia del lenguaje hablado en la vida humana y, sobre todo, en la educación; abordaré los elementos que constituyen el discurso en el aula: contexto y poder. Por último, describiré brevemente las reglas básicas más sobresalientes bajo las cuales tiene lugar la interacción y el habla en el aula.

1.1 El lenguaje en la vida humana.

Los seres humanos somos seres esencialmente sociales y comunicativos; en términos de la vida práctica, una de las formas para hacer que nuestras ideas sean reales para otras personas es expresarlas con palabras; es decir, para que nuestras ideas tengan algún impacto en los demás, debemos ponerlas en práctica o comunicarlas a los demás para influir en sus acciones (Mercer, 2001).

Por lo tanto, la función primaria del lenguaje es la de comunicación, el intercambio social (García, 2000), ya que en toda comunicación está implícito el deseo de influir. Ortega, Minguéz y Gil (1996) definen la comunicación como una actividad humana por la que una persona decide transmitir a otra experiencias, ideas o informaciones para lo cual utiliza un símbolo signifiante; añadiríamos que la comunicación se da en un contexto y en un espacio particulares.

Desde este punto de vista, el lenguaje, lejos de ser algo natural es más bien un conjunto de signos convencionales aprendidos dentro de cierto contexto cultural. (García, 2000). El lenguaje es una herramienta psicológica que usamos para darle sentido a la experiencia y una herramienta cultural que utilizamos para compartir la experiencia, darle sentido conjunta y colectivamente, es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales. Las generaciones sucesivas de una sociedad se benefician de la experiencia del pasado sobre todo a través del lenguaje hablado y escrito (Mercer, 1997).

Pero el lenguaje no sólo refleja el razonamiento en condiciones sociales sino que constituye un medio para desarrollar el pensamiento (Candela, 2001a), ya que el pensamiento se estructura a partir de un motivo, primero en lenguaje interiorizado, luego en significados de palabras y por último en palabras (García, 2000). Es, en suma, un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente (Mercer, 1997).

De acuerdo con las conclusiones que presenta Mercer (2001), debemos concebir el lenguaje como un sistema diseñado para apoyar la naturaleza esencialmente colectiva del pensamiento humano. Con el lenguaje, los seres humanos pueden no solamente compartir información, sino que tienen una manera de emplear conjuntamente sus mentes para resolver problemas, transformar la experiencia individual en conocimiento compartido y poner este conocimiento compartido a disposición de los individuos.

Lo anterior quiere decir que el lenguaje permite a individuos con distintos talentos, disposiciones y experiencias colaborar de maneras sofisticadas en la resolución de problemas; esto es, se crea una mente colectiva (Mercer, 2001), que permite pensar conjuntamente por medio del lenguaje. Por otra parte, el lenguaje, posibilita igualmente una memoria compartida, en el sentido de que no tenemos que limitarnos al esfuerzo individual, sino que podemos alentarnos mutuamente a recordar ofreciendo ideas y comentando las de los demás.

En conclusión, el lenguaje humano, el habla entre los seres humanos es un medio fundamental para compartir significados y sentidos y para generar nuevo conocimiento y compartirlo; de esta manera, el conocimiento compartido es un recurso intelectual que permite a una comunidad lograr una comprensión mejor de la que podría alcanzar cada individuo por su cuenta y una de las maneras primordiales de acceder a él es el habla.

1.2 El estudio de la enseñanza y el aprendizaje como procesos lingüísticos.

En los últimos tiempos, la investigación educativa ha mostrado un especial interés por el papel que el lenguaje desempeña en los procesos de enseñanza y

aprendizaje. De acuerdo con Nussbaum y Tusson (1996), hasta no hace muchos años, la pedagogía, la psicología o la sociología educativas no consideraban lo que sucedía dentro de las aulas como algo digno de ser investigado: sus intereses eran variados e iban desde el estudio de aspectos como la influencia de la organización y de la estructura sociales y educativas en el éxito o el fracaso escolar, hasta el estudio de factores estrictamente individuales como los coeficientes de inteligencia o las observaciones de carácter experimental.

Esto último puede explicarse porque en la historia de la psicología ha habido un creciente dominio de la investigación experimental, traducido en un abrumador interés por la medición (Edwards y Mercer, 1988). Bajo esta línea de investigación se ha relegado uno de los rasgos más característicos del proceso educativo: su conformación a través de las interacciones entre los maestros y los alumnos. En este sentido, de acuerdo con Mercer (1997), la investigación psicológica ha tendido a enfocarse en un aspecto a la vez: o bien en la enseñanza o bien en el aprendizaje; lo cierto es que no se ha ocupado de centrar su interés en el desarrollo del conocimiento o de la comprensión como una realización conjunta. Esto quiere decir, como he dicho antes, que la investigación casi no se ha orientado a valorar la construcción conjunta del conocimiento entre profesores y alumnos, no ha prestado atención al hecho de que el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje depende tanto de las contribuciones de los profesores como de las de los alumnos.

Si, ajustándonos a la afirmación anterior, concebimos a la escuela no como un espacio donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el maestro realiza una función docente y los alumnos son receptores pasivos, sino como un espacio de prácticas educativas específicas, en donde se confrontan y negocian diferentes intereses y significados, debemos admitir que el lenguaje hablado del profesor y del alumno enseña y muestra lo aprendido. De acuerdo con esto, la importancia que han cobrado los estudios de análisis del discurso en el aula se debe a la conciencia de que la mayor parte de la enseñanza de los maestros, como gran parte de las formas como los alumnos manifiestan lo que

saben se realiza en el salón de clases mediante el lenguaje tanto oral como escrito (Candela, 2001a).

Es por esta condición que la comprensión no puede ser alcanzada por medios pasivos como contemplar a otros o por descubrimientos individualizados, sino que se llega a ella por medio de la discusión en donde se exponen, explican y contestan diversas opiniones. En otras palabras, los cambios en la comprensión son el resultado de una actividad conjunta, social y comunicativa en la que las impresiones son transformadas en ideas y sólo así, al ser comunicadas requieren que el otro las comprenda (Mercer, 1997). Así, sólo en las actividades y la conversación en grupo es que la comprensión tiene lugar.

De hecho, de acuerdo con Mercer (1997), sí podemos encontrar una línea de investigación psicológica educativa que se ocupa de las interacciones; sin embargo, es una línea que nace a partir de los principios de la tradición conductista, por lo que no están dentro de sus intereses ni el desarrollo del conocimiento ni los procesos discursivos.

A partir de la década de los ochenta, la publicación en inglés de los trabajos de Vygotsky y de Bakhtin ha convertido el estudio del lenguaje en una herramienta indispensable para la investigación psicológica (Candela, 2001a). De esta manera, ha comenzado a investigarse desde perspectivas como la constructivista y la histórico-cultural, encontrándose que gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales y escritos. Desde entonces, en la psicología de la educación ha habido un cambio fundamental en tan sólo unas décadas con respecto al lenguaje: ha pasado de considerarlo sólo como uno de los contenidos básicos de la educación escolar a reconocerlo también como una clave fundamental para explicar y, con ello, tratar de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El primer enfoque mencionado, vinculado con la tradición conductista, se refiere a la investigación empírica, en la que resulta irrelevante estudiar lo que hacen y dicen los profesores y alumnos mientras se llevan a cabo las actividades y tareas escolares. Hacia los años ochenta, el interés por las variables contextuales del aula se desplaza hacia el interés por el aula como contexto de enseñanza y

aprendizaje; es hasta este momento que el lenguaje de los profesores y de los alumnos comienza a ser visto como el instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para co-construir no sólo las actividades y las tareas que realizan, sino también el contexto mismo en el que éstas se llevan a cabo, así como los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares.

De esta manera, a partir de que estos nuevos enfoques educativos plantean la necesidad de dejar de entender la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos por parte del profesorado para poner el acento en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, el interés se traslada a las aulas. En este cambio radical de orientación hay que reconocer la influencia de Vygotsky, quien plantea la importancia crucial de la interacción y del lenguaje en la construcción del conocimiento. Conviene pues señalar los esfuerzos realizados desde la perspectiva psicológica, sobre todo los resultantes del impacto de los enfoques socioculturales y del constructivismo social.

Respecto de este término, conviene puntualizar algunas cuestiones. De acuerdo con Vielma y Salas (2000), el *constructivismo social* es una tendencia que está integrando diversas teorías (las de Bandura, Piaget, Vygotsky y Bruner, principalmente) con la intención de darle un carácter más humanizado a la educación a través del cambio en la concepción del aprendizaje, del desarrollo y de los individuos mismos. Sin embargo, parece más exacto el acercamiento de Cubero (2005), quien advierte que el uso del concepto *constructivismo* es diverso y lo cierto es que dicho término se utiliza en marcos conceptuales y en tradiciones de investigación diferentes. Siguiendo a Cubero, en psicología, dentro de los ámbitos evolutivo y educativo, se han desarrollado distintas orientaciones teóricas o aplicadas relacionadas con los postulados constructivistas. Entre otras, encontramos al constructivismo piagetiano, al constructivismo cognitivo inspirado en la teoría de esquemas y el procesamiento humano de la información, el constructivismo social o socio-cognitivo, a la teoría histórico-cultural del desarrollo y del aprendizaje, etc.; asimismo, también se denominan constructivistas distintas propuestas educativas que se elaboran tomando como referencia a una o varias de estas teorías. El constructivismo social, de acuerdo con Cubero, es el de

autores que toman presupuestos de teóricos como Vygotsky, Bajtín y Wittgenstein; una de las corrientes relacionadas con este enfoque es el análisis del discurso que, como hemos ido planteando, tiene que ver con el estudio del habla entre profesores y alumnos en el aula.

Al respecto, los años comprendidos entre 1963 y 1986 constituyen un periodo en el que se produce una explosión del interés por el tema, sentándose las bases de los planteamientos y enfoques actuales. Durante estos años se llevan a cabo, sobre todo en Estados Unidos y en Gran Bretaña, trabajos dirigidos a estudiar cómo el lenguaje condiciona las oportunidades de aprendizaje que tienen los alumnos (Coll, 2001).

Green (1983, cit. en Coll, 2001) presenta una síntesis de los resultados de estas investigaciones, como una manera de mostrar el estado de la investigación de la enseñanza como proceso lingüístico, en un campo de estudio emergente que Green caracteriza argumentando que se trata de un campo que se ocupa de estudiar cómo el lenguaje, bajo la forma de interacciones entre profesores y alumnos, funciona en las aulas, fundamentando, estableciendo y apoyando la adquisición y el desarrollo de conocimientos diversos.

Además, puntualiza que este campo de estudio emergente se apoya en constructos teóricos y prácticas metodológicas cuyo origen se halla en la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la psicología del desarrollo, la antropología, la psicología cognitiva, la sociología y la investigación educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La trascendencia de esta revisión de Green estriba en que marca un esfuerzo por buscar coincidencias o puntos de encuentro en los planteamientos y en los resultados de investigaciones realizadas desde aproximaciones teóricas y metodológicas muy distintas entre sí.

El estudio de la enseñanza como proceso lingüístico ha continuado ampliándose y enriqueciéndose con nuevas y destacadas aportaciones; sin embargo, no parece haber avanzado de manera significativa hacia la configuración de la nueva disciplina anunciada por Green: continúa siendo un espacio de reunión de diferentes aproximaciones disciplinares, en el que se identifica una amplia gama de enfoques teóricos y metodológicos, pero más que

ser una nueva disciplina integradora, parece consolidarse como un espacio de estudio e investigación multidisciplinar.

Como ejemplo, después de la revisión realizada por Green han surgido formulaciones como la de Halliday (1993, cit. en Mercer, 2001), quien propone una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje, cuyo propósito sería el de explicar el aprendizaje del lenguaje, cómo se aprende a través del lenguaje y cómo se aprende sobre el lenguaje. Para este autor, el aprendizaje del lenguaje no constituye solamente un aprendizaje más, sino que es también el aprendizaje de las bases del aprendizaje, considerando que la característica distintiva del aprendizaje humano es que se trata de un proceso de construcción de significado, un proceso semiótico, y una de las formas más representativas de la semiótica humana es el lenguaje. Es decir, de entre los distintos tipos de signos es el lenguaje el que se convierte en el mediador fundamental de la acción psicológica, ya que además de su naturaleza social y su función comunicativa, media la relación que establecemos con las demás personas, con los objetos y con uno mismo (Martínez, 1999).

1.3 La importancia del lenguaje en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Al principio de este capítulo se abordó la importancia crucial que tiene el lenguaje en la vida humana; lo que ahí se estableció implica, como bien afirma Mercer (2001), que gran parte de lo que sabemos nos lo apropiamos de lo que dicen los demás, de ahí el carácter fundamental del lenguaje en la interacción maestro-alumnos: la ciencia, entre otros sistemas de descripción e interpretación de la realidad, es una construcción cultural que requiere que maestros y alumnos compartan suposiciones y conocimientos desde los que se interpreta el mundo natural (Candela, 2006). Esto quiere decir que necesitamos prestar atención a la construcción del conocimiento como una realización conjunta en el aula.

De esta manera, el contexto escolar requiere de un enfoque social para la construcción del conocimiento, enfoque que solo puede ser el de la perspectiva histórico-cultural iniciada por Vygotsky (Candela, 2006) puesto que este autor

plantea un concepto integrador necesario para la comprensión de los procesos desarrollados en la escuela: *Obuchenie*, refiriéndose al proceso de enseñanza-aprendizaje que siempre incluye al que aprende, al que enseña y la relación entre ambos (García, 2000, con lo que se retoma la importancia de considerar todos los factores implicados en el proceso educativo y dejar de responsabilizar a uno o al otro en el éxito o fracaso de dicho proceso.

Atendiendo a este interesante y trascendental planteamiento, queremos comprender cómo interviene el lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los salones de clase, partamos pues de los planteamientos de Vygotsky. Como hemos visto, la investigación educativa sugiere la importancia de conocer los procesos por medio de los cuales los individuos construyen su conocimiento. De acuerdo con Mercer (2001), la palabra *conocimiento* se emplea en varios sentidos: denomina la información contenida en el cerebro de una persona, así como la suma de lo que saben los individuos, recursos compartidos disponibles para una comunidad o sociedad determinada. En este segundo caso, el social, el conocimiento existe principalmente hablado y escrito; en el caso de la ciencia, por ejemplo, aunque se refiere principalmente a objetos materiales y relaciones físicas, el conocimiento se comparte por medio de palabras y fórmulas. De esta manera, resultaría casi imposible separar el conocimiento que comparten las personas de las palabras con las que es expresado.

En este sentido, uno de los cambios más importantes en torno a las ideas dominantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (la construcción de conocimiento) en el aula es el auge del constructivismo. Existen autores como Coll y Onrubia (2001) que afirman que el constructivismo está fuertemente inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky; sin embargo, resulta importante aclarar que la teoría constructivista nace, fundamentalmente, a partir de las aportaciones de Piaget, lo cual tiene determinadas implicaciones.

Con respecto a lo anterior, se ha encontrado que las nociones de Piaget acerca de la construcción del conocimiento conducen a considerar este proceso como básicamente individual (Candela, 1993). Desde el punto de vista del constructivismo, la construcción individual del conocimiento está inserta en la

construcción colectiva que realizan profesores y alumnos en un entorno específico.

Efectivamente, de acuerdo con Kozulin (2000), el enfoque cognitivo de Piaget no considera el aspecto sociocultural del aprendizaje; además, desde este enfoque, el proceso de aprendizaje es directo, es decir, se produce como una interacción directa entre el niño y el entorno, lo cual excluye a los mediadores humanos como parte del proceso. De hecho, para Piaget, lo primario es la acción, ya que es ésta la que configura el pensamiento; esto quiere decir que el niño tiene un desarrollo progresivo natural del pensamiento y este desarrollo es una consecuencia de la implicación directa de los niños en la realidad física (Edwards y Mercer, 1988).

Vygotsky, por el contrario, centró su atención en la mediación sociocultural: en el aprendizaje mediado, un adulto o un compañero más capacitado modifica el proceso de aprendizaje del niño, ya que se coloca entre el niño y el entorno; esto quiere decir que el niño no interacciona directamente con el entorno, sino que el mediador “selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el niño” (Kozulin, 2000, p. 78). De hecho, para Vygotsky, la base educacional del desarrollo está incluida en la *Zona de Desarrollo Próximo*, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño (lo que puede resolver por sí mismo) y el nivel potencial de desarrollo (la resolución de problemas que puede alcanzar el niño con la ayuda de un adulto o un compañero más capacitado); este concepto subraya el papel trascendental que tienen los mediadores humanos en el desarrollo del niño.

Esta segunda aproximación al aprendizaje, la que realiza Vygotsky, introduce, como hemos visto, un elemento fundamental en el proceso: la mediación. La mediación es un proceso a nivel psicológico y trata de la intervención de otra persona en la interacción del niño con la realidad. Esto está claramente expresado en la Ley de la doble aparición de las funciones, formulada por Janet y retomada por Vygotsky: "Todas las funciones del desarrollo del niño aparecen dos veces en dos planos. Primero aparecen en el plano social y después en el psicológico, primero entre las personas (plano interpsicológico) y después en

el interior del niño" (Fitchner, 2002, pág. 14). Esto nos conduce a puntualizar algunas cuestiones relativas a los planos psicológicos mencionados.

a) El plano interpsicológico: Los significados compartidos.

Lo que se acaba de afirmar quiere decir, entonces, que la interacción entre el individuo y el entorno está mediada por significados que se originan no en el individuo sino en el mundo de las relaciones sociales (Kozulin, 2000). En este sentido, la función semiótica, es decir, el uso de signos y símbolos, media la apropiación del conocimiento mediante el empleo de gestos y movimientos que permiten hacer representaciones y permitir que el niño se deslinde del aquí y del ahora. Los niños no aprenden el lenguaje por casualidad, sino de manera inherente a los aspectos prácticos de la vida cotidiana; es decir, aprenden el lenguaje para participar en la vida de la comunidad en la que nacen (Mercer, 2001). Para Vigotsky, el principal instrumento de mediación son los sistemas semióticos, entre los que se encuentra el lenguaje hablado y escrito.

En efecto, el lenguaje es un poderoso instrumento psicológico y cultural; esto porque, mediante su uso, las personas somos capaces no sólo de representarnos nuestros propios conocimientos y, con ello, dar sentido a nuestra experiencia, sino también podemos compartir y contrastar dichos conocimientos y experiencias con otros, negociando y hasta modificando los nuestros como resultado del contraste (Coll y Onrubia, 2001). Así, el lenguaje no es sólo el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos, sino que también es un poderoso instrumento psicológico que nos permite pensar, aprender de los otros y con los otros, de ahí el carácter trascendental de la interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El papel de la interacción constituye un argumento importante para rechazar el interés individualista piagetano; además, Piaget consideraba que el pensamiento precedía al lenguaje y no estaba determinado por él. Sin embargo, siguiendo la tradición vygotskiana, el lenguaje y el pensamiento se combinan creando una herramienta cognitiva para el desarrollo. Desde esta perspectiva, el

lenguaje tiene una doble función en el desarrollo de la comprensión: por una parte, es un medio para enseñar y para aprender; por otra parte, es un elemento esencial para la construcción de un modo de pensar, un medio de desarrollo del pensamiento. Durante la primera infancia se produce una intersección entre el lenguaje y el pensamiento que conforma el resto de nuestro desarrollo mental: las dos funciones están integradas (Mercer, 2001). Así, la comprensión se va configurando no sólo a través de la adaptación con el mundo físico, sino también mediante interacciones entre personas en relación con el mundo no únicamente físico, sino cultural (Edwards y Mercer, 1988).

Lo anterior, trasladado al salón de clases, implica que el conocimiento no es una construcción meramente individual y destaca la interacción entre compañeros como especialmente relevante para el desarrollo cognoscitivo; debemos recordar que, para Vygotsky, es a través de la interacción y de la intersubjetividad (procesos interpsicológicos) como se desarrollan procesos intrapsicológicos. Aquí también debemos subrayar el papel primordial que tiene el lenguaje y agregar que éste impone una perspectiva desde dónde ver las cosas, un punto de vista.

De esta forma, subrayando la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento desde el enfoque sociocultural, es necesario reconocer que el conocimiento es una entidad social y no sólo una posesión individual; esto quiere decir que la comprensión y el conocimiento humanos se comparten, ésta es su característica esencial. Este proceso es posible gracias al lenguaje, ya que utilizamos el lenguaje para transformar la experiencia en conocimiento y en comprensión. De hecho, gran parte de la educación no consiste en la manipulación física de los objetos, sino en aprender a utilizar el lenguaje para representar ideas, interpretar experiencias, formular problemas y resolverlos (Mercer, 1997).

Coll y Onrubia (2001) confirman lo anterior al señalar que en la construcción del conocimiento, el lenguaje es el instrumento mediador por excelencia, puesto que, además de ser el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos, tiene un lugar prioritario en la construcción de significados y en la comprensión y explicación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así

como de los procesos escolares. Como bien señala Mercer (2001), el diálogo estimula el pensamiento de una manera que no puede ocurrir en una experiencia no interactiva. De hecho, entre los estudiantes de ciencias es común que sólo puedan apreciar los límites de su propia comprensión al explicar a otros una teoría o un procedimiento.

Ahora bien, hemos visto que el conocimiento se construye y se transforma mediante el lenguaje, desde el cual también construyen profesores y alumnos sus interacciones; éstas tienen lugar en el aula, que pone a disposición de los alumnos aspectos culturales indispensables para su desarrollo personal, no sólo en el nivel cognitivo (Solé y Coll, 1997). El aula, dotada de herramientas y signos culturales, posibilita la elaboración y reelaboración de significados, esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los alumnos se apropian de los significados a través de un proceso de mediación, lo cual también sitúa al profesor como un guía o mediador entre el alumno y la cultura y es de esta mediación de la que depende en gran medida el aprendizaje que se realiza.

b) El plano intrapsicológico: Los sentidos a compartir.

El segundo plano nos remite al concepto de internalización, posibilitada por la mediación. La internalización, de acuerdo con Vygotsky (1979) es la "reconstrucción interna de una operación externa" (pág. 92); esto es, una operación que en un principio era externa, comienza a suceder internamente de tal manera que el proceso interpersonal se transforma en uno intrapersonal.

La internalización debe, pues, concebirse como creadora de conciencia; es decir, la internalización no implica recibir contenidos externos en la conciencia, sino que es el proceso mismo por el que se genera ese espacio interno llamado conciencia (Baquero, 1996). Así, la mente, la conciencia, sólo puede surgir mediante la internalización que el individuo hace de los procesos sociales de la experiencia y la conducta (Kozulin, 1994).

En este sentido, como afirmábamos antes, todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos, por lo tanto, los procesos de

internalización aluden a la constitución de los procesos psicológicos superiores (Baquero, 1996), que son lo esencialmente humano. Un proceso o función psicológica superior es la combinación de herramienta (orientada externamente, que acarrea cambios en los objetos) y signo (internamente orientado, aspira al autodomínio) en la actividad psicológica (Vygotsky, 1979).

La internalización es, pues, el elemento fundamental para la formación de una función mental superior. Un proceso externo, como hemos visto, quiere decir social, mientras que el interno es mental; lo externo se identifica con lo social, por lo que la internalización se refiere siempre a la reorganización interior de una operación psicológica puesta en juego en el medio social (Baquero, 1996). El proceso de internalización no es en ningún modo automático, por ello, Vygotsky no concebía los procesos psicológicos superiores como una mera copia de procesos externos interpsicológicos (Wertsch, 1988).

Visto de esta manera, el aprendizaje no equivale a copiar o reproducir la realidad; por el contrario, implica elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido. El proceso de aprendizaje es un proceso que modifica los significados previos, mismos de los que procede la interpretación particular que hacemos de lo nuevo; de esta forma, a través de los conocimientos previos, podemos enlazar e integrar esto “nuevo” y apropiárnoslo atribuyéndole significado.

Con lo anterior entramos en la noción de aprendizaje significativo que implica, como hemos visto, la construcción de un significado propio y personal para un nuevo contenido u objeto. Esto hace una clara referencia al funcionamiento interno que, aunque es relativo al plano intrapsicológico, conserva un carácter social o propio del plano interpsicológico. Vygotsky utiliza el término *apropiación* para referirse a esta reconstrucción que hacen los sujetos de las herramientas psicológicas en su desarrollo histórico (Cubero, 2005). Así, los conocimientos no se acumulan, sino que se integran a través del establecimiento de relaciones y se modifican (Solé y Coll, 1997) y los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos que los rodean los hacen suyos o, lo que es igual, se los apropian; para que se produzca la apropiación se necesita compartir con otros

una actividad común. Según Rogoff (cit. En Cubero, 2005), el aprendizaje es la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas.

Por ello, aprender también significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir sobre el objeto de aprendizaje en cuestión (también de saber hacer y de saber decir lo que se hace); significa, de igual manera, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de determinada disciplina. Es decir, el desarrollo del aprendizaje escolar es el desarrollo de un discurso, la creación de un marco conceptual compartido (Edwards y Mercer, 1988). Por lo tanto, se tiene que el aprendizaje, la construcción del conocimiento en la escuela, es en realidad una construcción claramente orientada a compartir diferentes sentidos (García, 2000).

En suma, siendo el lenguaje el principal mediador en la formación y desarrollo de los procesos psicológicos superiores, constituye el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación. Es justamente por su función comunicativa el modo en el que el individuo se apropia del mundo externo, pues, por la comunicación establecida en la interacción ocurren negociaciones, reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y significados (Lucci, 2006).

Al respecto, no debemos olvidar que el proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores es histórico y las estructuras de percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y el comportamiento asumen diferentes formas, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura (Lucci, 2006). En este sentido, si pensamos en que ya existe todo un sistema conceptual antes de que el alumno se incorpore a la escuela, encontramos que el contenido u objeto que se aprende forma parte de la cultura, por lo que la atribución de significado personal, la construcción personal del conocimiento, debe estar orientada para acercarse a lo culturalmente establecido. Precisamente esta premisa constituye una de las principales razones por las que la construcción de los alumnos no es posible en

aislamiento (Solé y Coll, 1997) sino que exige interacción, mediación y negociación de significados, aspectos que se establecen, mantienen y modifican en el aula a través del lenguaje y, más concretamente, del discurso educativo.

1.4 Características del discurso educativo: discurso, contexto y poder en el aula.

Una vez establecida la importancia de estudiar los procesos comunicativos en el aula y su inherente relación con la construcción del conocimiento, hemos llegado al punto de adentrarnos en una de las cuestiones fundamentales de esta investigación: el discurso en el aula. Cabe preguntar entonces qué es lo que entendemos por discurso, de manera que encuentro necesario puntualizar algunas características del discurso y de sus múltiples componentes.

1.4.1 Discurso

Si, como hemos visto, tenemos que el lenguaje es el principal mediador en el aula y que es, a la vez, un medio de desarrollo del pensamiento, hablamos entonces de que en las clases se construye una manera de hablar y una forma de pensar particulares y con ello se conforma un discurso. Lemke (1989, citado en Candela, 1993), considera que todos los factores educativos (tales como maestro, alumno, conocimientos e institución escolar) están interrelacionados en la estructura y contenido del discurso.

Los maestros y alumnos son usuarios del lenguaje que hacen uso del texto y del habla no sólo como hablantes, sino también como miembros de categorías sociales, lo que quiere decir que interactúan como hombres y mujeres, viejos y jóvenes, etc. (Van Dijk, 2001); en el aula, los participantes en la conversación interactúan como profesores y alumnos, por presentar un ejemplo sencillo, aunque es de esperarse que, en la mayoría de los casos, los hablantes interactúen en complejas combinaciones de distintos roles, mismos que los usuarios del lenguaje exhiben de manera activa, principalmente a través del discurso.

Los usuarios del lenguaje, al emplear el discurso, realizan actos sociales y participan en la interacción social a través de la conversación (Van Dijk, 2001). De hecho, para Mercer (1997), el discurso "es el lenguaje utilizado para dar cuerpo a la vida social e intelectual de una comunidad" (p. 93). El discurso, por lo tanto, es un fenómeno práctico, social, psicológico y cultural.

La naturaleza práctica e interactiva del discurso está asociada con el uso del lenguaje como interacción oral. El habla en el aula ocurre en encuentros cara a cara entre usuarios del lenguaje que interactúan de manera organizada de acuerdo con cambios de turnos en los que, por lo general, los hablantes reaccionan a lo que el hablante previo dijo o hizo.

De esta manera, el discurso resulta ser un agente que forma y transforma al individuo y su entorno, es estructurante de las interacciones sociales, no sólo porque implica un intercambio verbal, sino porque, además, involucra todo un mecanismo semiótico, donde la palabra está acompañada por gestos y movimientos, tomando sentidos diferentes, de acuerdo a lo que sucede en el entorno en ese preciso momento. De acuerdo con Van Dijk (2001), para analizar el discurso se requiere tener una noción de categorías que lo conforman: acción, contexto y poder. Me ocuparé de las dos últimas en los siguientes apartados.

En cuanto a la acción, la relación con el discurso parece clara. A primera vista, las acciones suelen definirse como la clase de cosas que las personas hacen; sin embargo, las actividades de los seres humanos tienden a considerarse *actos* sólo si son interpretados como intencionales. Esto quiere decir que las acciones tienen metas, lo cual las convierte en significativas, les otorga un sentido (Van Dijk, 2001) Desde este punto de vista, el discurso es una forma de acción.

Podemos concluir entonces que el discurso es el "lenguaje utilizado para dar cuerpo a la vida social e intelectual de una comunidad" (Mercer, 1997, pág. 93) y, por ello, expresa posturas, ideas y pensamientos propios de la vida social, de los intereses, las representaciones y los significados comunes.

Llevado lo anterior al aula, hablaríamos de un discurso educativo que, de acuerdo con Mercer (1997), se refiere a las formas de lenguaje que los profesores utilizan para intentar guiar el aprendizaje de sus estudiantes, es el discurso de

enseñanza y aprendizaje de las aulas. En este sentido, el discurso educativo se elabora con la voluntad de adecuarse a un destinatario menos experto que el maestro que imparte la asignatura, tiene en cuenta al destinatario y procura adaptarse a sus necesidades y exigencias (Cros, 2002). Por ello, Edwards y Mercer (1988) proponen que el desarrollo del aprendizaje escolar es el desarrollo de un discurso, la creación de un marco conceptual compartido, un lenguaje común para la interpretación y la comunicación del pensamiento y la experiencia.

1.4.2 Contexto.

Como es previsible, el discurso manifiesta o expresa, al mismo tiempo que modela propiedades relevantes de la situación sociocultural que constituye su contexto (Van Dijk, 2001). Un descubrimiento común en los estudios del habla en el aula es que ésta guarda una dependencia con respecto a un contexto determinado de experiencia compartida, actividad, entorno físico y conversación propiamente. Esto constituye una propiedad del proceso educativo; es decir, el empleo del lenguaje tiene una relación directa con el contexto por la naturaleza misma del lenguaje (Edwards y Mercer, 1988). Por ello es importante detenernos a analizar lo que es el contexto y cuáles son las características de las que se compone.

El análisis del contexto puede ser tan complejo como el propio análisis del discurso; no obstante, para el estudio del discurso que pretende hacerse en este trabajo, el contexto es crucial. Visto desde el exterior, normalmente pensamos en el contexto como algo concreto que puede determinarse mediante el habla, el texto, las acciones, los gestos y la situación de alrededor; es decir, aparentemente, el contexto parece implicar el entorno o las circunstancias ambientales en que se produce un discurso.

Sin embargo, para los participantes, el contexto es una cuestión de percepción y de memoria, con respecto a lo que creen que se ha dicho, lo que se quería decir, lo que puede aún decirse y lo que parece relevante. (Edwards y Mercer, 1988). De esta manera, en una conversación, los hablantes no dicen, ni pueden decir, todo lo que saben; el aula no es una excepción, pues los alumnos

intentan decir aquello que creen que es relevante y que resulta apropiado para la situación (Mercer, 1997).

Lo anterior sugiere una aclaración importante: no todas las propiedades de una situación social son parte del contexto de un discurso, sino solamente aquellas que pueden influenciar la producción y la interpretación del texto y del habla. Por ello, para Van Dijk (2001), el contexto es “la estructura de aquellas propiedades de la situación social que son sistemáticamente relevantes para el discurso” (p. 33). El contexto no sólo se refiere a las cosas físicas que se encuentran alrededor de la situación, sino que se refiere a aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación (Mercer, 1997); es decir, las cosas que están alrededor sólo son contextuales a la conversación si los hablantes las utilizan o si responden a ellas de alguna manera.

Por lo tanto, de acuerdo con Edwards y Mercer (1988), el contexto, más que como algo físico o situacional, debe ser concebido y entendido como algo mental, es una propiedad de las comprensiones que surgen entre las personas que se comunican. Un contexto es, pues, todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden; por ello, el significado de los mensajes en el proceso comunicativo depende de los contextos en los que se producen, mismos que pueden ser de diversos tipos. Van Dijk (2001) coincide con esta orientación al señalar que los contextos son construcciones mentales con una base social, son modelos en la memoria de los hablantes. La memoria cobra especial relevancia, puesto que, si se pretende que sea exitosa la creación de conocimiento en las aulas, los temas surgen y guardan una continuidad entre ellos (Mercer, 1997), de tal manera que la conversación y la actividad conjunta del día anterior proporcionan un contexto histórico para lo que ha de realizarse al día siguiente, constituyen un punto desde el cual partir para enmarcar la lección que sigue y que se eslabona con la previa.

De acuerdo con lo anterior, la educación, según la definen Edwards y Mercer (1988), sería un proceso de comunicación que consiste en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos; es mediante estos contextos y términos que los discursos educativos se tornan inteligibles para

quienes los utilizan. De esta manera, con las puntualizaciones hechas hasta aquí, resulta evidente que el texto y el habla están situados contextualmente, lo cual implica que el discurso ocurre en una situación social en la que profesor y alumnos interactúan al interior de una organización espacial y mental determinada; por ello, aceptando la afirmación de Mercer (1997), acerca de que “la conversación siempre está situada” (p. 41), el discurso posibilita una forma particular de construcción de conocimientos.

En efecto, el significado de cualquier comportamiento no puede separarse del contexto en el que se produce, así como de las otras actuaciones, enunciados, gestos y movimientos con los que ocurre simultáneamente, de los que han ocurrido antes y de los que acontecen después (Coll y Onrubia, 2001). Seguir este principio en el contexto escolar implica vincular la actividad discursiva de los participantes con el resto de las actividades que se están llevando a cabo y, también, prestar atención especial al momento en que se producen. De ahí el hecho de que una pregunta formulada por el profesor, por ejemplo, tenga diferentes significados según el propósito, el momento de la clase o hacia quién esté dirigida dicha cuestión. Incluso muestras idénticas desde el punto de vista lingüístico, de alguna manera, las “mismas” palabras, pueden tener significados muy distintos según estén acompañadas de una u otra entonación, de determinados gestos o de tal o cual actividad, lo cual abre la posibilidad de múltiples posibles interpretaciones muy dispares entre sí.

Al respecto, Candela (1993) coincide al señalar que la construcción del conocimiento no sólo depende del desarrollo cognitivo del individuo, sino del contexto social interactivo en que se produce; esto es, la construcción del conocimiento como *situacional*, lo cual quiere decir que no se trata de una construcción exclusivamente individual, sino que existe en la medida en que se establecen interacciones con otros individuos en un espacio particular. Esto quiere decir que el desarrollo cognitivo está determinado por un espacio social particular y responde a las necesidades de un grupo específico.

Así, desde la construcción situacional del conocimiento, un individuo puede tener diversas ideas sobre un contenido específico, pero la idea que verbaliza está

construida en función de la situación de que se trate, constituida por una interacción particular; esto es, el habla tiene diferentes versiones que se ajustan a la situación en que se produce. Por ello, el significado de las palabras no puede comprenderse por completo si no conocemos el contexto en que esas palabras son empleadas (Candela, 1993). De acuerdo con Mercer (2001), los lingüistas han empleado el concepto de “contexto” para describir las características físicas y sociales de la situación en la que se emplea el lenguaje. Esto quiere decir que el contexto no es sólo lo físico o lo que rodea a las personas, sino todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden, lo que les ayuda a dar sentido a lo que se está diciendo (Edwards y Mercer, 1988).

Así, de acuerdo con lo anterior, el discurso que se construye en el contexto escolar posibilita la construcción de un conocimiento particular, lo cual contrasta con la orientación de Piaget, centrada en los procesos individuales, olvidando que éstos se presentan al interior de una praxis social. Veamos ahora brevemente las características más destacadas del contexto y su vinculación particular con el aula.

1.4.2.1 Características relevantes del contexto.

El concepto de contexto, de acuerdo con Edwards y Mercer (1988), admite una distinción primaria que puede ser entre contextos lingüísticos y contextos no lingüísticos. El contexto lingüístico “es el habla o texto que precede y sigue a toda expresión hablada” (p. 78), en tanto que el contexto no lingüístico “incluye el tiempo y el lugar, la ocasión social, las personas implicadas, su conducta y sus gestos” (p. 78). Como puede verse, ambos tipos de contexto resultan esenciales para explicar el discurso tanto en su estructura como en su contenido. Con ello se entiende que el contexto puede involucrar variables tales como los participantes, sus roles y propósitos, el tiempo y el lugar: el discurso se produce, comprende y analiza en relación con las características del contexto (Van Dijk, 2001): los participantes, el marco y la utilería.

a) Participantes

Suele suponerse que algunas características de la situación son relevantes siempre o con mucha frecuencia, mientras que otras características raramente lo son. Las que se consideran relevantes pueden ser el género, la edad, la clase social, la posición social, la raza y la profesión de los participantes. Así mismo, algunos roles sociales tales como ser amigo o enemigo y tener poder o no también pueden resultar relevantes: las personas adaptan lo que dicen a algunos de sus roles o identidades y a los papeles de otros participantes.

b) Marco

El contexto también debe incorporar dimensiones correspondientes al *marco* de una situación social como son el tiempo, el lugar o la posición del hablante, entre otras (Van Dijk, 2001). El discurso en el aula, que es el que mantiene principalmente mi interés central, está ambientado, con respecto al tiempo, en clases de determinada duración; de igual forma, en el aula, el profesor suele estar típicamente en el frente.

En este sentido, es posible observar en qué medida es necesario considerar estos parámetros contextuales: el discurso del profesor está marcado por el hecho de que tiene lugar en un aula, por lo que muchas de las emisiones del profesor no serían comprensibles fuera de ella.

c) Utilería

El contexto asociado al discurso en el aula presenta objetos típicos que pueden ser relevantes para los textos o el habla, tales como uniformes, banderas, mobiliario e instrumentos, entre otros. Sin embargo, como lo dice Van Dijk (2001), para que estos objetos se conviertan en parte definitoria del contexto deben tener una presencia sistemáticamente marcada en la interacción verbal de la situación. En este sentido, no basta sólo con hablar acerca de ellos, sino que se requieren propiedades estructurales especiales del habla en presencia de esos objetos (un orden diferente de palabras, actos de habla especiales, un estilo diferente, etc.).

Otro elemento importante a considerar como parte integral del contexto son los actos no verbales que se realizan en la situación (Van Dijk, 2001); a menudo parte inherente del propio proceso comunicativo, los actos no verbales que resultan significativos son las gesticulaciones, las expresiones faciales y los movimientos del cuerpo.

1.4.3 Poder.

El poder social es uno de los conceptos que organiza muchas de las relaciones entre el discurso y la sociedad. El concepto explicativo empleado en la definición del poder es el *control*: “un grupo tiene poder sobre otro si tiene alguna forma de control sobre ese otro grupo” (Van Dijk, 2001, p. 40); es decir, puedo controlar a otro si consigo que actúe como deseo que lo haga.

Mercer (2001) habla en este mismo sentido al afirmar que si queremos comprender cómo ejercemos influencia en el proceso de crear conocimiento compartido, el concepto de *control* es más útil que el de *poder*. Esto se explica porque el control se refiere a lo que realmente podemos oír o ver que ocurre en el aula, por lo que resulta más identificable que el poder. Por ejemplo, los alumnos pueden ejercer control negándose a responder a las peticiones del profesor y esto es algo que podemos ver en las aulas. (Mercer, 2001)

Ahora bien, el cómo se logra tener control sobre otros puede tener dos vertientes o posibles explicaciones. Una es mediante la fuerza física para forzarlos, tal como lo hace la policía, por ejemplo; es un tipo coercitivo de poder. Sin embargo, gran parte del poder social no es coercitivo, sino más bien mental.

En el poder mental, de acuerdo con Van Dijk (2001) se controla la base de las acciones, o sea, las intenciones o propósitos de las personas. De acuerdo con esto, los grupos de poder pueden hacer que otros actúen como ellos desean tan sólo con decirles que así lo hagan, ya sea mediante órdenes o a través de actos de habla directivos, esencialmente, mediante el texto escrito y el habla.

También, en lugar de ordenar directamente a otros que actúen de un modo particular, podemos persuadirlos para que lo hagan; en este caso, la clave radica

en que el actor encuentre más atractiva la opción de actuar como se le propone que la de no hacerlo o hacerlo de manera diferente (Van Dijk, 2001). De esta manera, los profesores, quienes ostentan el poder en el caso de las clases típicas, piden o simplemente sugieren a los alumnos que hagan algo sin amenazarles explícitamente; así, los alumnos, por lo general, tenderán a obedecer para evitar las consecuencias negativas de no hacerlo.

Los profesores pueden hacer lo anterior porque tienen acceso no sólo a los recursos materiales sino también a los recursos simbólicos como el conocimiento o la educación; el que tengan acceso a ellos implica que pueden controlarlos. Este control se aplica tanto a la forma y el contenido del discurso, como al contexto del mismo.

Lo anterior también implica, como hemos visto, que si podemos controlar el contexto también controlaremos gran parte de las estructuras del discurso. Una forma de controlar el contexto es imponiendo su definición; por ejemplo, cuando un profesor indica a los alumnos que están en clase de matemáticas y no en la calle con sus amigos. Otra manera de controlar el contexto puede ser mediante el establecimiento de un sistema de turnos en el que se controle a los participantes y sus roles, esto es, quiénes pueden estar presentes, quiénes pueden o deben hablar y quiénes escuchar (Van Dijk, 2001).

Como puede verse, el poder, en sí mismo, no es malo o necesariamente negativo; en el caso del aula, la relación maestro-alumno demuestra una realización aceptable de poder, ya que es una característica propia de dicha interacción, concebida como una forma de reproducción social. (Van Dijk, 2001) De esta manera, al principio, lo que se considera conocimiento puede ser discutible; sin embargo, normalmente, en un aula los alumnos no suelen cuestionar el conocimiento que el profesor presenta como válido o correcto. No podemos eliminar las relaciones de poder y de control en la construcción de conocimiento en las aulas (Mercer, 1997). Volveré sobre este punto hacia el último apartado del tercer capítulo.

En síntesis, de acuerdo con este análisis, las estructuras del discurso varían en función de las estructuras del contexto y pueden explicarse a partir de éstas.

De igual manera, el discurso también contextúa, en el sentido de que el contexto puede estar determinado y ser modificado en función de las estructuras del discurso, lo cual está acorde con la perspectiva dinámica desde la que se realiza esta investigación. Entonces, si tenemos que discurso y contexto tienen una relación de mutua definición y mutua transformación, debemos adentrarnos en las reglas que caracterizan tanto al habla como a la interacción que tienen lugar en el aula.

1.5 Reglas básicas de habla y de interacción en el aula.

La conversación es un tipo de interacción social. Las clases escolares están caracterizadas por versiones locales de las reglas básicas de conversación, así como por el conocimiento y la experiencia compartidos y locales de los participantes (Edwards y Mercer, 1988). Ahora bien, el habla en el salón de clases tiene propiedades que la distinguen claramente de otros contextos, ya que, cabe recordar, cada contexto tiene sus propias formas de discurso.

Al respecto, Mercer (1997) propone tres niveles de análisis para estudiar las conversaciones que tienen lugar en el aula y, de hecho, en cualquier actividad educativa conjunta:

1. Nivel lingüístico: Examina la conversación como texto hablado; debe responder a preguntas básicas como ¿qué actos de habla realizan los estudiantes (afirman, refutan, explican, preguntan)?, ¿qué intercambios tienen lugar? y ¿qué temas se discuten?
2. Nivel psicológico: Analiza la conversación como pensamiento y acción. Aquí cabe preguntarse ¿qué reglas básicas parecen seguir los participantes?, ¿cómo se reflejan los intereses de los estudiantes en la forma en que interactúan, así como en los temas que discuten y en las cuestiones que se plantean? Y ¿hasta qué punto se sigue un razonamiento a través de la conversación?

3. Nivel cultural: para juzgar el valor educativo de cualquier conversación observada, ya que implica consideraciones sobre el discurso educativo y la clase de razonamientos que se valoran, promueven y legitiman en las instituciones de educación formal.

Aquí cabe destacar que la perspectiva desde la que Mercer parte para la propuesta anterior está enraizada en una perspectiva teórica basada en la suposición de que la conversación en el aula tiene reglas básicas. Para Edwards y Mercer (1988), el aula es una situación comunicativa y el habla de profesores y alumnos, si bien presenta rasgos propios, comparte muchos rasgos con el habla de los participantes en otras situaciones comunicativas. Para participar en los intercambios comunicativos, profesores y alumnos deben respetar, compartir y aplicar una serie de reglas que permitan la fluidez de la conversación; estas reglas son, en principio, idénticas a las que mantienen, implícitamente casi siempre, participantes en conversaciones que tienen lugar en otros contextos.

El habla en el salón de clase es, por lo tanto, un ejemplo de habla en general; esto quiere decir que tiene propiedades comunes a todas las conversaciones e interacciones. Por ello, antes de continuar, conviene abordar brevemente la cuestión de cómo las personas comparten comprensiones a través de la conversación. Concretamente, el interés de esto se centrará en las reglas básicas compartidas a las que se atienen hablantes y oyentes para dar lugar a la conversación. De acuerdo con Grice (1975, cit. en Edwards y Mercer, 1988), las conversaciones se basan en un principio de cooperación constituido por cuatro principios o *máximas*:

1. La máxima de calidad (verdad)
2. La máxima de cantidad (informatividad)
3. La máxima de relevancia
4. La máxima de modo (inteligibilidad)

En realidad, aunque siempre están presentes, estas reglas nunca se respetan completamente ni tal como están establecidas, sino que presentan variaciones significativas en función de elementos tales como el marco institucional en que tengan lugar, las características y roles de los participantes, la

naturaleza del contenido de la conversación y los objetivos que se persiguen, entre otros. También hay que subrayar, como lo hacen Edwards y Mercer (1988), que estas máximas, aunque parecen descriptores de una conversación idealizada, están presentes aún cuando las personas no conversan de forma tan sincera, informativa, relevante y clara; esto ocurre porque las personas se esfuerzan por dar sentido a lo que se dice, basándose precisamente en las expectativas de cooperación, ofreciendo las propuestas que faltan en lo que el otro dice.

Ahora bien, retomando un poco las relaciones de poder inherentes en la interacción profesor-alumno, podemos dibujar algunos aspectos característicos de las reglas del habla en el aula, particularmente con respecto a la actuación del profesor.

a) El maestro es quien hace las preguntas

Tradicionalmente, las preguntas se han empleado para comprobar la atención de los alumnos y verificar el aprendizaje; las preguntas representan la técnica más utilizada entre los maestros para iniciar, controlar y extender la conversación en clase (Edwards y Mercer, 1988).

En el salón de clases, es generalmente el profesor quien pregunta y, por lo tanto, dirige la lección. Según Candela (2001), quien pregunta tiene derecho a hablar después de escuchar la respuesta de su interlocutor; quien pregunta también es quien controla la conversación, dirigiendo el tema y las intervenciones, y hay muchas devoluciones posibles para evadir una respuesta, esto porque, generalmente, la gente trata de ubicarse en el lugar de quien formula las preguntas.

Desde luego, es evidentemente diferente lo que observamos cuando los profesores hacen preguntas a los alumnos a cuando son los alumnos quienes plantean preguntas a sus profesores: los alumnos pueden estar buscando información, guía o permiso para hacer algo, mientras que los profesores, al preguntar, intentan comprobar que los alumnos sepan lo que deben saber. De hecho, la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información (Edwards y Mercer, 1988).

b) El maestro puede evaluar cualquier respuesta.

Esto quiere decir que lo que diga el profesor después de la respuesta de un alumno se considera como evaluativo. Así, si el maestro plantea nuevamente la misma pregunta, se considera que la respuesta dada, sea cual sea, ha sido incorrecta y se requiere de otra alternativa; si el maestro guarda silencio, puede implicar lo mismo y, si el profesor no contesta a una pregunta hecha por un alumno, se interpreta que la pregunta no está contemplada en la agenda de la clase del maestro. Al reiterar el profesor la pregunta, los alumnos prueban con diversas respuestas, abandonando su propia reflexión por intentar averiguar lo que el maestro está pensando y, en general, lo que les quiere decir (Edwards y Mercer, 1988).

Ahora bien, siguiendo con lo anterior, toda intervención que tiene lugar después de una afirmación y que no contiene una aceptación explícita, es interpretada por los participantes como un rechazo al turno previo o un desacuerdo con éste. De esta manera se evidencia el poder de evaluación que generalmente ejerce el docente y que puede manifestarse a través de la reformulación o la repetición de una pregunta que ya ha generado respuestas en los participantes o, incluso, a través del silencio que, de igual manera, no expresa una aceptación explícita (Candela, 2001).

La cuestión más trascendente que se observa en estas reglas del habla en el aula es que se trata de reglas de interpretación que deben ser comprendidas y puestas en práctica por los participantes; aunado a lo anterior, estas reglas son más implícitas que explícitas, es decir, puede que los participantes no las conozcan conscientemente. En el aula, las reglas de las que hablamos gobiernan la conversación y la conducta en clase; entre ellas están las reglas sobre cómo tratar el contenido de la lección, por ejemplo, la manera en que los alumnos deben contestar las preguntas que el maestro formula. Mercer y Edwards (1988) han denominado *reglas básicas educacionales* a estas reglas implícitas del habla y de la práctica educacionales. De acuerdo con estos autores, existen en el aula una serie de reglas específicas básicas, cuya importancia radica en que:

1. Son reglas de interpretación que los participantes deben compartir y aplicar para conversar.
2. Son implícitas más que explícitas, por lo que los participantes no son necesariamente conscientes de que las están compartiendo y aplicando.
3. No son fijas e inmutables, sino que se van construyendo y evolucionan con las aportaciones de los participantes.
4. Están moduladas por diferentes factores como la naturaleza de los contenidos y las características de la tarea.
5. Son altamente sensibles a las tradiciones y exigencias disciplinares.
6. Forman parte de un conjunto de reglas de interpretación más amplias que son tanto de orden lingüístico-pragmático (rigen los intercambios comunicativos), como de orden social (regulan quién, cómo y cuándo interviene) e incluso académico (establecen cómo abordar los contenidos).

Aparentemente, estas reglas parecen limitaciones arbitrarias que los profesores imponen a los alumnos y, en cierta medida, lo son; sin embargo, no todas las reglas son arbitrarias ni triviales, ya que algunas, como indican Edwards y Mercer (1988), representan aspectos propios de la cultura, de la visión del mundo que comparte determinada comunidad.

De cualquier forma, es claro su carácter implícito; de acuerdo con Edwards y Mercer (1988), entre las razones por las que estas reglas se mantienen tan implícitas se encuentran tres principales:

- a) Los profesores, y la mayoría de los adultos educados, tienden a partir del supuesto de que las reglas básicas son claras en sí mismas y no presentan ningún problema.
- b) Los maestros restringen a propósito el acceso al conocimiento educacional, o sea, en mantener la relativa ignorancia de los alumnos, para establecer un mayor control sobre el proceso de la educación y, por ende, sobre su clase. Esta explicación sugiere que es de esta manera como los alumnos asocian el *conocimiento con autoridad*.
- c) Es posible que los profesores creen que un buen maestro no necesita explicitar las reglas básicas.

En el aula se espera que el alumno respete de manera incuestionable estas reglas básicas de la conversación, las cuales, al ser impuestas y no explicadas o justificadas pueden ser bastante arbitrarias. Además, el alumno está constantemente forzado a comparar su desempeño con el de sus compañeros (Mercer, 1997).

El aula, por lo tanto, se presenta como una *cultura* en miniatura (Cazden, 1991) donde, por una parte se crean y re-crean formas variadas y diversas de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela; pero se observa, también, que el aula posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias, que es un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones y actitudes y donde se sancionan negativamente otros tipos de acciones o comportamientos, un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos (Nussbaum y Tuson, 1996).

El aula, vista así, se convierte en un *escenario* en el que unos actores (profesores y estudiantes) van representando una serie de papeles, más o menos predeterminados, más o menos negociables, unos papeles que desempeñan, básicamente, a través del uso de la palabra.

Las reglas que gobiernan la interacción entre profesores y alumnos, y entre los alumnos, las estructuras de participación y las características de los marcos de referencia son, entre muchos otros, algunos rasgos que permiten diferenciar las aulas de otros entornos comunicativos; sin embargo, el hecho de compartir estos rasgos no supone que las aulas sean entornos comunicativos homogéneos debido, por una parte, a que las características del aula como entorno comunicativo no son estáticas y, por otra parte, estas características varían en función de factores tales como los objetivos educativos, los contenidos y las exigencias de la tarea que se están realizando.

Con todo, hay momentos en los que se dificulta la comprensión; en estos casos, las divergencias de los niños con respecto a las comprensiones “correctas” son frecuentemente interpretadas por los profesores e investigadores como un fracaso individual; de no ser así, probablemente se atribuya la culpa al maestro.

Sin embargo, menos frecuente es que se identifique el problema en el proceso comunicativo entre profesores y alumnos; esto es, no se considera que el lenguaje sea un medio problemático por el que maestros y alumnos se mueven con dificultad. (Edwards y Mercer, 1988)

Debe distinguirse el universo del discurso educacional del de la vida cotidiana fuera de la escuela; para los niños, la transición de un discurso al otro puede ser problemática y constituir una efectiva fuente de malentendidos; los maestros son quienes introducen a los niños en el discurso educacional a través del habla. (Edwards y Mercer, 1988). El cómo hace esto el profesor se responde a través de la revisión de la construcción guiada del conocimiento, que se ocupa principalmente de la relación profesor-alumno; sin embargo, esta relación no puede estudiarse sin considerar también las formas en que los alumnos construyen, entre ellos, el conocimiento a través de la colaboración.

Con respecto a lo anterior, dada la naturaleza sociocultural del aprendizaje, así como el énfasis en el innegable papel de la interacción en la construcción de conocimiento, en el siguiente capítulo abordaré estas dos interrelaciones: la del profesor con los alumnos y la interacción entre alumnos como procesos fundamentales en el análisis de la creación y transformación del conocimiento y, también, como la base sobre la que podré hablar del tema central de esta investigación: la discusión.

CAPÍTULO 2

FORMAS DE CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO: EL PROFESOR, LOS ALUMNOS Y EL DISCURSO EN EL AULA

El propósito de la educación, a nivel psicológico, debe ser el de atender fundamentalmente el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, desarrollar aquellas tareas en que entran en juego, en su máxima expresión, las funciones psíquicas superiores (García, 2000), como la atención voluntaria o la memoria lógica, entre otras. Desde esta perspectiva, una de las oportunidades que la escuela puede ofrecer a los alumnos es la de que impliquen a otras personas en los propios pensamientos, que utilicen las conversaciones en el aula para desarrollar sus propios pensamientos (Mercer, 1997) esto posibilitaría, además que los alumnos accedan a otros contextos, a otras conciencias, entre las que se encuentra la del profesor como mediador, por ejemplo. En suma, si hablamos de que la educación es el medio en el que se desarrollan procesos psicológicos superiores, entendemos que se trata de un proceso orientado fundamentalmente al autodomínio o la autorregulación del individuo.

Se llega a lo anterior logrando que los estudiantes desarrollen formas nuevas de actuar y de utilizar el lenguaje para pensar y comunicarse. En este sentido, la única forma de que los alumnos desarrollen seguridad en el uso de nuevos discursos es, precisamente, utilizándolos (Mercer, 1997). En efecto, una de las principales metas de la educación es ayudar a los estudiantes a adquirir, reconocer y desarrollar formas específicas de utilizar el lenguaje; esto se hace principalmente a través del discurso. En otras palabras, uno de los objetivos es que el alumno se apropie del discurso educativo.

Si lo anterior resulta claro, debemos entender cómo se hace. De acuerdo con Mercer (1997), existen tres puntos importantes para entender el conocimiento educativo y su construcción en el aula:

1. La construcción de conocimiento requiere que los participantes presenten las cosas con palabras para que se puedan compartir.

2. Precisamente en relación con los propósitos de compartir, el profesor necesita conocer lo que el alumno está pensando para valorar su comprensión y establecer los apoyos y ayudas necesarios.
3. Las formas de utilizar el lenguaje enmarcan la experiencia escolar. En el nivel de los propósitos de la educación, se espera no sólo que los estudiantes utilicen dichos marcos de experiencia para resolver problemas, sino que también se espera que justifiquen las soluciones a las que llegan.

Ahora bien, debemos tener en cuenta la naturaleza de las escuelas y otras instituciones educativas como lugares donde se realiza una forma especial de aprendizaje; las escuelas tienen muchos propósitos y alcanzan una gran variedad de resultados. Una de las mayores diferencias entre la educación en el aula y otros tipos de enseñanza y aprendizaje más informales es que en la escuela existe un currículum que se ha de enseñar.

Considerando lo anterior, es evidente que una visión de conjunto del discurso en el aula debe tener en cuenta los diferentes tipos de construir conocimiento compartido en ella, que son principalmente dos: la construcción guiada por el profesor y la interacción entre iguales. Esto es, debe considerar, por una parte, al habla registrada en actividades en el aula en las que predominan la interacción y los intercambios comunicativos entre profesor y alumnos; por otro lado está también el habla que aparece en situaciones caracterizadas principalmente por la interacción y los intercambios comunicativos entre alumnos. En este capítulo me ocupo de ambas formas de interactuar, compartir, comunicar actuar y comprender en el aula.

2.1 La construcción guiada del conocimiento.

Para que la construcción de significados sobre los contenidos escolares se acerque efectivamente a lo culturalmente establecido es indispensable la actuación del profesor como mediador entre los alumnos y dichos contenidos, con lo que nos adentramos en la noción de *andamiaje*, que tiene que ver con la

interacción entre el profesor, los alumnos y el discurso educativo, como veremos a continuación.

Si bien los profesores son quienes custodian el currículum y quienes evalúan el aprendizaje, nunca tienen el poder completo y consciente de las interacciones que tienen lugar en el aula; de hecho, los alumnos tienen una enorme influencia sobre la estructura y el contenido de la conversación en el aula. Este hecho puede ser un elemento para explicar cómo es que distintas personas y aulas pueden transformar completamente una misma lección preparada previamente (Mercer, 1997). Esto quiere decir que el conocimiento en el aula, desarrollado a través de la conversación, es una realización cooperativa o conjunta, lo cual es el argumento principal del que se parte para hablar de la construcción guiada del conocimiento.

La construcción guiada del conocimiento es un concepto más general que el andamiaje, como se verá más adelante; se trata de un proceso de comunicación esencial en todas las sociedades; combina la enseñanza y el aprendizaje a la vez, puesto que consiste en que una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. En la construcción guiada del conocimiento en el aula se tiene en cuenta que, en la conversación, alguien tiene el interés o la meta de ayudar, conscientemente, a otra persona a aprender; es decir, profesores y alumnos se reúnen con el fin de que uno ayude a los otros a desarrollar su conocimiento y comprensión (Mercer, 1997).

En el primer capítulo he hablado del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, formulado por Vygotsky. Este concepto se ha empleado para analizar la adquisición de las habilidades implicadas en la resolución de diversas tareas y para mostrar el rol del adulto en relación con determinados aprendizajes infantiles como, por ejemplo, el conocimiento matemático. La Zona de Desarrollo Próximo está vinculada con la construcción guiada del conocimiento, por lo que puede ayudar a explicarla y, para la creación de estas zonas de desarrollo resulta útil hablar del andamiaje; ambos conceptos requieren retomar los postulados de Vygotsky.

De acuerdo con Mercer (1997), para Piaget, el desarrollo intelectual del niño está conducido en gran medida desde el interior del propio individuo y que su capacidad para comprender está en función del nivel cognitivo que ha alcanzado. Vygotsky, en cambio, consideraba que el desarrollo cognitivo es un proceso social y comunicativo, por lo que el desarrollo del niño está determinado, por una parte, por las contribuciones de las personas implicadas y, por otro lado, por las circunstancias particulares en las que tiene lugar el aprendizaje. En este sentido, los logros efectivos de un alumno no son sólo reflejo de habilidades individuales, sino que también son una medida de la efectividad de la comunicación entre el profesor y el alumno.

Así, la teoría de Vygotsky es la que deja más espacio para los profesores y los alumnos, pues convoca a prestar atención a la construcción del conocimiento como una realización conjunta. Jerome Bruner, quien ha seguido la línea de investigación de Vygotsky, utiliza el término *andamiaje* (Mercer, 1997) para definir la forma en que las personas se implican profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas.

El andamiaje se refiere entonces a una clase particular de apoyo cognitivo que un adulto puede proporcionar a través del diálogo, de manera que el niño pueda dar sentido más fácilmente a una tarea difícil. (Mercer, 1997). La esencia de este proceso es, pues, la intervención sensible de un profesor para ayudar al progreso de un alumno que está activamente implicado en una tarea específica, pero que no es muy capaz de realizar la tarea solo. Así, en el andamiaje, la guía y el apoyo son lo que aumenta o disminuye en respuesta a la competencia que se está desarrollando en un alumno, por lo que hace referencia a procesos más específicos. Analicémoslo un poco más.

La mayoría de los trabajos que han analizado la construcción guiada del conocimiento utilizaron el concepto de *andamiaje*, para ejemplificar y caracterizar el tipo de ayudas y su ajuste que recibe un aprendiz por parte de los adultos. La metáfora del andamiaje incide en la transferencia de control y responsabilidad de parte del adulto hacia el niño a lo largo de la actividad conjunta. Es decir, de la misma forma que en la construcción de un edificio o en su reparación se colocan

una serie de soportes y apoyos que se van quitando progresivamente a medida que el edificio o la obra avanza, la metáfora del andamiaje incide en la idea que, inicialmente, en la resolución de una tarea conjunta el adulto introduce toda una serie de apoyos que, progresivamente, va quitando a medida que el aprendiz se vuelve más autónomo en la resolución individual de la tarea (Vila, 1998). De esta manera, el andamiaje exitoso requiere que el adulto sea sensible a la competencia del niño en la tarea.

En el contexto escolar, el andamiaje se manifiesta en el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos, conocido también como construcción guiada del conocimiento. Dicho proceso implica las diversas formas en que unos y otros hacen públicas, negocian, contrastan y pueden modificar las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares; constituye, además, un puente entre las habilidades y/o informaciones familiares para el alumno y las nuevas; facilita también la transferencia de la responsabilidad del profesor al alumno y supone la participación activa tanto del profesor como del alumno (Mercer, 1997).

Este proceso consiste en dos momentos principales. En el primero, lo habitual es que las representaciones de profesores y alumnos sobre determinado contenido difieran considerablemente; en esta fase, la tarea fundamental es establecer un primer nivel de intersubjetividad, esto es, un sistema inicial mínimo de significados compartidos. Para lograrlo deben conectarse las representaciones del profesor con las representaciones de los alumnos.

En un segundo momento del proceso, la tarea consiste en hacer evolucionar el nivel inicial de representaciones compartidas, ampliarla y enriquecerla para que profesores y alumnos compartan progresivamente un sistema de significados más complejo; aquí el reto es encontrar las fórmulas adecuadas para este progreso conservando la conexión de las representaciones de profesores y alumnos.

Este proceso puede verse como un traspaso del control del aprendizaje del profesor a los alumnos, de tal forma que el alumno tiene una actuación cada vez más autónoma y autorregulada en la realización de las tareas, al mismo tiempo en

que las ayudas y apoyos que brinda el profesor van siendo progresivamente retiradas o sustituidas por otras menores tanto en cualidad como en cantidad (Coll, y Solé, 1990). Esto es precisamente de lo que trata la metáfora del andamiaje; en síntesis, éste se caracteriza por tres rasgos:

- 1) Permite al alumno insertar su propia actividad, desde el inicio, en el marco de la tarea global a realizar.
- 2) Ofrece al alumno un conjunto de ayudas y apoyos cuya cualidad y cantidad es inversamente proporcional al nivel de competencia del alumno para la tarea, mismo que constantemente evalúa el profesor o quien esté enseñando.
- 3) Plantea una retirada progresiva de las ayudas y los apoyos ofrecidos hasta desaparecerlos por completo, de manera que el alumno consiga una actuación independiente al final del proceso.

Sin embargo, este proceso tiene un carácter no lineal y problemático presente en el aula. Es no lineal porque no se produce como una correlación exacta entre la disminución progresiva del control docente y el aumento del control ejercido por el alumno, sino que es un proceso discontinuo en el que se pueden presentar avances y retrocesos constantes. Es problemático porque enfrenta dificultades para concretarse; una de ellas es la necesidad del profesor de mantener un rol predominante en la clase (Coll y Solé, 1990).

En general, los aspectos más relevantes de la metáfora del andamiaje se refieren a la existencia de una aportación mutua tanto por parte del profesor como por parte del alumno para establecer la actividad conjunta y, es decir, la implicación mutua en la realización del proceso. Así, la nueva aportación de ayudas o su retirada no es algo que decida únicamente el profesor, sino que está directamente relacionada con los alcances que va logrando el alumno en la realización de la tarea. Este aspecto, por tanto, enfatiza la importancia de la interacción social en el sentido de los procesos comunicativos implicados en el establecimiento, el mantenimiento y la finalización de la actividad conjunta.

2.1.1 Estrategias discursivas.

Como hemos visto en el capítulo anterior, En los dos momentos del proceso de construcción de significados compartidos, el habla de los participantes desempeña un papel fundamental debido a las posibilidades que les ofrece para hacer públicas sus representaciones sobre los contenidos escolares y, con ello, confrontarlas, negociarlas e incluso modificarlas. De este planteamiento se deriva el interés mostrado por los investigadores del discurso en identificar y analizar los *mecanismos semióticos* y las *estrategias discursivas* a los que recurren profesores y alumnos en sus intercambios comunicativos.

Siendo el profesor quien guía la actividad de aprendizaje de los alumnos, puede decirse que es él quien elige y emplea determinadas estrategias. Concretamente, hablamos de *estrategias discursivas* que Mercer (1997) define como determinadas formas o técnicas particulares de conversación que los profesores emplean para guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos.

En este sentido, cuando el profesor elige una manera de explicar, rechaza otra. Al elegir una forma particular de hablar, el profesor construye un discurso mediante el cual guía a los alumnos en la dirección de los objetivos educativos. La mayor parte de los estudios que indagan acerca de esta temática están centrados en la estructura del discurso del docente y cómo repercute en los alumnos, pero no se ocupan de cuestiones como la participación de los alumnos y la relación entre la estructura del discurso y el contenido que se aborda en la clase (Candela, 1993).

Un ejemplo de este interés es el trabajo de Cros (2000), quien analizó las estrategias discursivas que utilizaban algunos profesores con sus alumnos universitarios el primer día de clases, ilustrando dos grandes tipos de estrategias: las de distanciamiento y las de aproximación. Las estrategias de distanciamiento tienen la función de mostrar la asimetría generada entre los profesores y los alumnos, fundamentando la autoridad y el poder que la institución académica concede al profesor. Las estrategias de aproximación desvanecen la asimetría

mencionada; mediante la regulación de la interacción, se reduce la distancia social entre los participantes, fomentándose la cooperación y el acuerdo entre ellos.

Ahora bien, para hacer una delimitación específica de las estrategias discursivas que el profesor emplea para guiar la construcción de conocimiento de los alumnos, así como las funciones de las mismas en el proceso de enseñanza y aprendizaje las enlisto, como puede verse, en la Tabla 1, con base en las descritas por Ruiz, Villuendas y Bretones (2003), en su estudio sobre el análisis discursivo del profesorado universitario:

Tabla 1. Estrategias discursivas.

No.	Nombre	Descripción
1	Estrategia discursiva de persuasión	Se refiere a la manera particular que tiene el profesor de hablar al intentar controlar la construcción del conocimiento. Su función es validar e interpretar los significados.
2	Marco social de referencia	Es el uso del conjunto de experiencias compartidas, por pertenecer a la misma cultura, para garantizar la construcción de sistemas de significados compartidos, así como modificar las representaciones que el alumnado tiene sobre determinado fenómeno. Tiene la función de obtener información sobre las experiencias y conocimientos previos del alumnado con el fin de establecer puentes con las situaciones nuevas.
3	Marco específico de referencia curricular	Es el empleo del conjunto de conocimientos y experiencias que supuestamente han compartido el profesor y los alumnos por estar en relación con los contenidos del propio currículo. Su función es aclarar y fundamentar la construcción de significados compartidos, desde la experiencia o actividad conjunta curricular.
4	La intención argumentaria	Se refiere a la forma particular de orientación explicativa del docente que se manifiesta en el uso de estrategias para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos y que tienden a influir las actitudes del alumno sobre la interpretación y el significado de lo que se enseña. La función de esta estrategia es usar la argumentación, la explicación y la opinión con el propósito de fundamentar y aclarar la construcción de significados compartidos cada vez más complejos.

5	Intención de comprensión	Es la pretensión de comprender al alumno e identificar y valorar el conocimiento que ha alcanzado en el seguimiento de avances y dificultades, proporcionando la ayuda o el apoyo preciso en el momento indicado. Su función es participar con el alumno desde lo que éste informa en la identificación y valoración del objeto del conocimiento.
6	Discurso de referencia institucional	Contiene la producción del conocimiento y se fundamenta en la autoridad institucional, convirtiéndose en garante de otros discursos. Tiene la función de fundamentar y establecer significados compartidos haciendo referencia al medio institucional.
7	Diálogo elicitivo	Consiste en la Elicitación (pregunta que formula el docente), la Información (respuesta del estudiante) y la Aceptación (evaluación del profesor). La función de esta estrategia es crear parcelas de conocimiento compartidas a través del uso de esta estructura.
8	La estructura de continuidad de la clase	Cada clase se organiza en función de la anterior y anticipa la siguiente, de manera que el conjunto de todas las clases constituye un solo discurso que va progresando. Su función es marcar la continuidad y unicidad de los procesos de construcción de significados a través de la comprensión de la estructura de la clase.
9	El género de la clase	Constituido por secuencias discursivas de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado con el fin o la función de informar, argumentar y explicar.
10	Reelaboración del discurso	Se plantea el discurso de forma ligeramente distinta y se emplea para que el alumnado pueda entender el contenido, es decir, para aclarar el contenido de la materia a través de la simplificación del discurso.
11	El recurso del dictado	El profesor dice algo a los estudiantes con las pausas necesarias para que lo vayan escribiendo. La función es dejar constancia escrita de un contenido mediante el dictado del mismo.
12	Recapitulación	Breve repaso que hace el profesor de cosas acontecidas anteriormente en la experiencia conjunta de la clase. Su función es resumir los matices más significativos de lo que se ha tratado con anterioridad.
13	Participación contingente	Es la acción inmediata del profesor para complementar, interpretar y evaluar la respuesta del alumno, esto es, para remarcar lo comunicado por el alumno y que se relaciona con lo explicado anteriormente.

14	Discurso guiado por el texto	Como su nombre lo dice, es la forma en que el docente explica en dependencia con el texto. Su función es asegurar la exactitud y legitimidad de su discurso en el salón de clase desde el texto.
15	Lectura de un/una alumno/a	Es una estrategia didáctica que el profesor emplea para compartir significados y controlar la atención del alumnado haciéndolo participar en la lectura del texto.
16	Entrenamiento técnico y de procedimiento	Es la manera particular en que el profesor desarrolla estrategias de aplicación por el alumnado. Su función es proporcionar conocimientos pertinentes, así como los procedimientos, para la aplicación de un instrumento o de una actividad con un fin determinado.
17	La construcción de un ambiente emocional y emotivo	El profesor genera estrategias para propiciar un ambiente emocional y emotivo a partir del contacto visual, la proxemia, el contacto afectivo y el contacto físico.
18	Evitación del conflicto	Es la manera como el profesor hace frente a las diferencias con los alumnos y entre los alumnos; puede hacerlo ignorando la participación del alumno o bien atendiendo la participación del alumno sin argumentarla, complementarla o evaluarla.
19	La suscitación	Es una estrategia en la que el maestro exhorta al alumno a recordar experiencias escolares pasadas que sean pertinentes para el éxito de su actividad actual.
20	Sustitución	El maestro reemplaza una palabra por otra que tenga un significado muy relacionado con el fin de que el alumno vincule palabras con otros textos.
21	Uso del recurso extralingüístico inmediato	Se refiere al uso del conjunto de objetos, acciones y acontecimientos como soporte en la explicación de un contenido.
22	Uso de metaenunciados	Es el anuncio de lo que va a ocurrir en el desarrollo más o menos inmediato de la actividad conjunta, con lo cual el maestro señala las finalidades a las que sirven amplios fragmentos de la actividad discursiva.
23	Incorporación de la aportación	Estrategia que emplea el profesor para retomar las aportaciones espontáneas o requeridas que hacen los alumnos, integrándolas a su propio discurso.
24	Reelaboración de las aportaciones	El maestro reformula en términos técnicos lo que ha dicho el alumno; reelabora, reorganiza o matiza algunos componentes de la aportación del alumno.

25	Categorización y etiquetado	El maestro categoriza y etiqueta determinados contenidos para establecer puentes entre el conocimiento dado y el nuevo para permitir la construcción de significados cada vez más complejos.
26	Abreviación de determinadas expresiones	Estrategia que permite sintetizar y compactar los significados compartidos para poder referirlos después de manera más condensada y precisa.

Como podemos observar, tenemos un amplio abanico de estrategias discursivas docentes, mismo que habré de retomar en el análisis de los resultados de esta investigación, en el Capítulo 5. Ahora bien, una vez expuestas las estrategias discursivas como las formas en que los profesores guían la construcción de conocimiento que realizan los alumnos, terminamos con la construcción guiada del conocimiento. Como ha quedado claro antes, esta interacción entre profesor, los alumnos y el discurso educativo no puede ser entendida si no se analiza también la interacción entre alumnos como otra forma de interrelación y de construcción del conocimiento. Veámoslo a continuación.

2.2 La construcción colaborativa del conocimiento entre los alumnos.

Los procesos de interacción, interactividad, mediación y negociación de significados, como hemos visto, son interpsicológicos y, por lo tanto, fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo. En las aulas, la interacción entre profesor y alumnos y la interacción entre alumnos son procesos íntimamente relacionados, que se condicionan y se determinan mutua y recíprocamente, por lo que no cabe plantear el aprendizaje como el resultado de dos procesos de construcción diferenciados. Así, si ambos procesos son indisociables, es necesario atender simultáneamente a ambos para dar cuenta de la construcción del conocimiento en el aula; por ello, este apartado guarda una estrecha relación con el anterior.

El antecedente más destacado en el estudio de las situaciones de interacción entre alumnos es el de Barnes (1977, cit. en Mercer, 1997), quien

describió dos posibles usos del lenguaje en la interacción entre alumnos: el habla *de presentación* y el habla *exploratoria*.

En el habla de presentación, los alumnos utilizan el lenguaje para hacer públicos sus puntos de vista con respecto al contenido en el que se están ocupando; en este uso del lenguaje, las aportaciones se suceden y se acumulan sin que sean confrontadas o revisadas, por lo que el habla es, en este caso, un instrumento empleado exclusivamente para comunicarse, no para aprender propiamente.

En el habla exploratoria el lenguaje es empleado para pensar en voz alta, para hablar sobre los conocimientos propios y los ajenos, reflexionar sobre ellos e incluso reinterpretarlos. Este tipo de habla es rica en expresiones de tipo hipotético (por ejemplo, “podría ser que...”); el habla exploratoria permite a los participantes aprender conforme hablan.

De acuerdo con Mercer (1997), la conversación adecuada para comprender y resolver problemas conjuntamente tiene dos características: la primera es que los participantes presenten sus ideas con claridad y de manera explícita; la segunda es que los participantes razonen, analicen, contrasten explicaciones y decidan soluciones de manera conjunta. Mercer también denomina *habla exploratoria* a este tipo de habla y señala que, en ella, los alumnos tratan de forma crítica y constructiva las ideas de los demás, afirman, sugieren, justifican y exploran alternativas; además, en este tipo de conversación, se abre la posibilidad de que los alumnos se impliquen en procesos de autorregulación a partir de su propio lenguaje.

Ahora bien, no todas las formas de habla que aparecen en situaciones cooperativas tienen el mismo valor educativo. Por ello, Mercer (1997) ha expuesto las características del habla que favorecen especialmente la comprensión de los contenidos y tareas, así como las condiciones que promueven su aparición en la interacción entre alumnos. Así, estas formas de conversación son aquellas en las que los participantes utilizan el lenguaje para, por un lado, presentar, compartir y cotejar sus ideas de forma clara y explícita, así como para razonar y tomar decisiones conjuntas sobre los puntos de vista presentados.

Con respecto a las condiciones favorables para estas formas de conversación, pueden enunciarse como sigue:

- ☑ El desarrollo de la actividad debe exigir el uso del lenguaje entre los participantes.
- ☑ Debe responder a una forma de organización social de tipo cooperativo.
- ☑ Los participantes deben compartir los objetivos de la actividad que realizan.
- ☑ Los participantes deben compartir y aplicar las reglas básicas del discurso educacional que permiten el intercambio y la exploración libre y conjunta de las ideas.

De esta manera, es posible ver que, también para Mercer, el habla de tipo exploratorio es la que mejor favorece la comprensión y la construcción del conocimiento en el aula. Cabe destacar que, tanto para Barnes como para Mercer, no es suficiente con proponer a los alumnos una tarea y pedirles que la aborden mediante un trabajo en grupo para que el habla exploratoria se presente espontáneamente, sino que muchas veces requiere un aprendizaje específico para que los alumnos desarrollen su capacidad de utilizar el lenguaje como forma social de pensamiento y como un instrumento para aprender colectivamente.

Lo anterior es un primer abordaje del tema de la interacción entre alumnos en el aula y el aprendizaje en pequeños grupos; en una segunda mirada, encontramos que estos procesos están generando un enorme interés debido a diversos factores, entre los cuales destaca la existencia de numerosas investigaciones que muestran que una organización social cooperativa parece más efectiva, al menos en el rendimiento académico y la socialización de los alumnos, que una organización competitiva. Tenemos entonces, dos clases básicas distintas de interacciones entre alumnos, mismas que han sido interés central de múltiples estudios. A través de las revisiones de los resultados ofrecidos por los estudios que comparan las situaciones cooperativas con las competitivas se han extraído dos conclusiones generales.

La primera conclusión reitera los efectos positivos de las estructuras cooperativas con respecto a las competitivas. En las situaciones cooperativas, cada alumno puede alcanzar sus objetivos únicamente si los demás alcanzan los

suyos; de esta manera, los resultados que persigue cada integrante del grupo son igualmente benéficos para el resto de los alumnos con quienes interactúa. En cambio, en las situaciones competitivas, cada alumno puede alcanzar sus objetivos sólo si los demás no alcanzan los suyos, por lo que cada quien persigue y obtiene sus propios resultados; de esta forma, los objetivos no están interrelacionados (Coll, 2001). Visto así, las situaciones cooperativas favorecen directamente la relación e interacción entre los alumnos en el proceso de aprendizaje; además, los efectos positivos de estas situaciones se dan no sólo en el rendimiento académico sino también sobre variables de carácter actitudinal y motivacional en los alumnos.

La segunda conclusión apunta que la superioridad de las situaciones cooperativas no se produce de manera uniforme. Esto quiere decir que su concreción real se presenta solamente en determinadas ocasiones. Para identificar los mecanismos que pueden dar cuenta de esta variabilidad es necesario ir más allá de la mera comparación entre situaciones cooperativas y competitivas.

Para superar esta limitación tenemos, primero, que reconocer la diversidad de formas de organización de los alumnos que pueden incluirse en las situaciones cooperativas. Por ejemplo, Damon y Phelps (1989, cit. en Coll, 1984) mencionan la *tutoría entre iguales*, el *aprendizaje cooperativo* y la *colaboración entre iguales* como formas de situaciones cooperativas; la diferencia entre éstas estriba en dos dimensiones: el grado de igualdad o de asimetría en los roles desempeñados y la mutualidad o grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de los intercambios comunicativos.

Desde la perspectiva sociocultural, el rasgo más destacado en las situaciones de interacción cooperativa entre alumnos es que permiten muy diversas formas de uso del habla para regular la comunicación entre los participantes, mediando con ello sus procesos de construcción compartida del conocimiento.

En este proceso, los alumnos pueden regular a otros mediante su propio lenguaje, algo que no aparece con las mismas oportunidades en la interacción que establecen con el profesor; por otra parte, los alumnos también son regulados por el lenguaje de sus compañeros. Visto de esta manera, los alumnos tienen, en la interacción entre iguales, amplias oportunidades para implicarse en un proceso de co-construcción de planes, ideas y conceptos, constituyéndose estas situaciones como espacio idóneo para que los alumnos desarrollen la potencialidad del lenguaje como un instrumento de aprendizaje.

Repasando las investigaciones que muestran evidencia empírica sobre lo anterior, encontramos que los trabajos sobre tutoría entre iguales muestran efectos benéficos para el alumno que funge como tutor en el hecho de enseñar y ayudar a otros compañeros. Estos efectos se explican porque la implicación y responsabilidad del alumno tutor con respecto al aprendizaje del otro alumno le conducen a dedicar más tiempo y esfuerzo en el control del contenido o tarea específica a enseñar, lo cual le permite construir un marco de conocimientos mejor organizado, con lo que puede percatarse de sus propias incorrecciones y lagunas.

También los trabajos de Webb (cit. en Coll, 2001) conforman evidencia empírica importante: mediante el análisis de la resolución conjunta de problemas matemáticos, encontró que el alumno más beneficiado en su rendimiento posterior es el que ofrece a los otros explicaciones elaboradas durante la interacción. En otros trabajos, del mismo autor, hay conclusiones con respecto a que los alumnos que durante el trabajo en pequeños grupos demandan ayuda pueden mejorar su rendimiento si la ayuda recibida se adecua a la demanda y se aplica efectivamente a la resolución del problema. En este sentido, además, es importante que el alumno realmente necesite dicha ayuda y que ésta le resulte relevante a su necesidad; así mismo, la posibilidad de que un alumno se beneficie de una ayuda tiene que ver con su capacidad para solicitar ayuda específica.

Resultados de otros estudios permiten afirmar que aprender algo con la expectativa de tener que enseñarlo después puede influir positivamente en el aprendizaje que se realiza.

Como puede verse, la interacción entre alumnos, si se guía adecuadamente, tiene un enorme potencial para el aprendizaje, es decir, para la construcción conjunta de significados compartidos. No obstante, la potencialidad de la interacción entre alumnos no se termina en aspectos de tipo cognitivo, sino que también ponen en juego procesos afectivos, relacionales y motivacionales que contribuyen al aprendizaje escolar y al desarrollo de capacidades de diversos tipos. Revisemos a continuación tres factores determinantes en el aprendizaje en la interacción entre alumnos.

2.2.1 Factores que intervienen en la construcción del conocimiento en la interacción entre alumnos.

a) Características del grupo y de sus participantes

El rendimiento académico, como ha sido estudiado, categoriza a los alumnos en una escala que distingue entre alumnos de alto, medio o bajo nivel de rendimiento. La consideración de esta característica ha iniciado una polémica con respecto a la mayor o menor ventaja de los grupos homogéneos (con alumnos del mismo nivel de rendimiento) sobre los heterogéneos (formados por alumnos de distintos niveles de rendimiento). La investigación sobre este aspecto puede resumirse en tres puntos:

- 1) El trabajo en grupos heterogéneos beneficia a los alumnos de bajo nivel de rendimiento, quienes logran un nivel de aprendizaje significativamente superior al que logran en los de carácter homogéneo.
- 2) Los alumnos de un nivel medio de rendimiento parecen resultar beneficiados cuando trabajan en grupos de baja heterogeneidad.
- 3) Determinadas actuaciones de los profesores son relevantes para manejar efectivamente la heterogeneidad del grupo; entre estas actuaciones destacan: uso de grupos pequeños con tareas y materiales diferenciados, tutorías entre iguales, evaluación diferenciada de los alumnos, la evaluación y devolución frecuentes a todos los alumnos y la implementación de mecanismos para asegurar la participación de los alumnos.

Junto con el rendimiento académico, otra característica que ha demostrado cierta trascendencia es el estatus académico de los alumnos: los alumnos con un estatus académico bajo suelen interactuar menos frecuentemente, mientras que los alumnos con un alto estatus académico dominan la interacción y, con mayor frecuencia, son percibidos como líderes.

Con respecto a lo anterior, existe una serie de estrategias específicas de intervención que pueden modificar las percepciones de estatus académico para promover la equidad en la participación; destacan particularmente dos: la primera, la promoción de habilidades múltiples, exige la disposición de distintas y múltiples habilidades para resolver una determinada tarea, de tal forma que los alumnos asuman que cada miembro puede ser experto en algunas y ningún miembro puede dominarlas todas; la segunda es la asignación de competencia a alumnos de bajo estatus y supone que el profesor haga públicas las aportaciones de un alumno concreto, especificando cómo su competencia en una determinada capacidad contribuye al progreso del trabajo en grupo.

b) Características de la tarea o del contenido.

Al menos tres dimensiones de las tareas parecen críticas para el trabajo cooperativo:

- 1) La primera se refiere al carácter realmente colectivo y grupal, o no, de la tarea; es decir, hasta qué punto las tareas propuestas son realmente tareas de grupo. Una tarea de grupo es aquella que requiere recursos que ningún miembro del grupo posee por sí solo, por lo que los participantes son interdependientes y cada uno necesita la aportación de los otros.
- 2) La segunda es el carácter más o menos abierto o cerrado de la misma; en las tareas más abiertas, la interacción entre los alumnos resulta mucho más crucial para el rendimiento, puesto que no hay un camino preestablecido de resolución.
- 3) Las instrucciones para la tarea son un elemento clave para la puesta en marcha de procesos interpsicológicos responsables del aprendizaje en la interacción cooperativa entre alumnos. Si los alumnos no reciben ningún

tipo de guía o de apoyo, es probable que su interacción sea inadecuada o ineficaz; por otra parte, las pautas ofrecidas por el profesor pueden limitar excesivamente la actuación de los alumnos, por lo que es necesario que las instrucciones para la tarea no sean detalladas en exceso.

c) La actuación del profesor.

Como ha podido observarse en los apartados anteriores, la actuación del profesor aparece como un elemento importante en el trabajo cooperativo de los alumnos. El profesor es un guía que debe empezar desde donde están los estudiantes para utilizar lo que ya saben, su “discurso cotidiano” y ayudarles a llegar al “discurso educado” (Mercer, 1997).

De esta manera, una de las diferencias entre un profesor y otros guías de la construcción del conocimiento es que el profesor es responsable de la progresión simultánea de un gran número de alumnos y no tiene oportunidad de construir relaciones intensas e individualizadas con ellos. Dillenbourg (1999, cit. en Coll y Solé, 1990) distingue cuatro tipos generales de intervenciones del profesor que pueden aumentar la probabilidad de interacciones constructivas en el trabajo cooperativo de los alumnos:

- a) El establecimiento de las condiciones iniciales de la situación, tales como la composición de los grupos y el tipo de tareas a proponer.
- b) La definición específica de la tarea a través de las instrucciones.
- c) El *andamiaje* por parte del profesor de las interacciones productivas de los alumnos.
- d) El apoyo a la regulación de las interacciones del grupo para reorientar su trabajo en una dirección productiva.

Así, la actuación del profesor en la interacción cooperativa entre alumnos debe respetar las formas de trabajo de los alumnos, al tiempo en que brinde un apoyo optimizador a esos mismos procesos.

Como vimos en este capítulo, las relaciones que los alumnos establecen entre ellos sugiere que en la interacción entre alumnos puede existir una construcción colaborativa efectiva del conocimiento; dentro de esta colaboración, e

incluso en la propia interacción con el profesor, tiene lugar otra forma de interacción entre alumnos, o entre profesor y alumnos, que puede incluso enfrentar los puntos de vista de éstos: la discusión, tema central de este trabajo, sobre la que me ocuparé en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

DISCUTIR PARA COMPRENDER

En el aula, como en otros lugares, la conversación se utiliza para hacer cosas de acuerdo con determinados intereses y metas, mismos que no siempre son compartidos por todos los hablantes; los participantes, no obstante, pueden esforzarse por compartir objetivos a través de la conversación y de la actividad conjunta (Mercer, 1997). Esto quiere decir que, como ha quedado claro en los capítulos anteriores, la creación de conocimiento y comprensión no surge simplemente de juntar información, sino que se requiere trabajar con la información, seleccionándola, organizándola y discutiendo su importancia. Este trabajo puede hacerse a través, básicamente, de dos modalidades: la conversación acumulativa y la de discusión.

En la conversación acumulativa (Mercer, 1997) los participantes construyen un conocimiento común mediante un procedimiento de acumulación en el que los intercambios comunicativos contienen numerosas repeticiones y confirmaciones; en este tipo de habla los participantes utilizan el lenguaje para sumar las aportaciones propias a las ajenas, que son aceptadas sin crítica. Ahora bien, nuestras actitudes y opiniones acerca de una cuestión no son estáticas, no se reproducen íntegramente cada vez que la cuestión aparece: cuando alguien plantea un tema, reestructuramos nuestras ideas ya sea como una forma de ataque o como una forma de apoyo a su punto de vista. De esta manera, nuestras opiniones y actitudes, así como nuestro conocimiento, son conformadas a través de nuestra participación en el diálogo (Mercer, 2001).

El lenguaje, por lo tanto, es un arma en las batallas entre explicaciones, teorías e ideologías contrarias, lo cual es evidente en la discusión. El habla de discusión es, por supuesto, diferente: en esta, los participantes utilizan el lenguaje para manifestar sus discrepancias y tomar decisiones de forma individual; los intercambios comunicativos son breves y están orientados a afirmar el punto de vista propio y sólo hay intentos esporádicos por tener en cuenta los puntos de vista ajenos y someterlos a una crítica constructiva. Esto quiere decir que en la

discusión se expone una determinada cuestión ante la que se manifiestan consideraciones distintas; discutir es, precisamente, el encuentro de dos o más opiniones opuestas o contrarias, aunque tiene matices que especificaré cuando describa los tipos de discusión.

En el marco de este trabajo, desde la discusión también hay aprendizaje, es decir, construcción de conocimiento. En este sentido, estoy de acuerdo con Mercer (1997) cuando afirma que el conocimiento no tiene por qué compartirse de forma simple, ya que puede crearse y transformarse tanto desde el conflicto de ideas como a través de su combinación. En la educación en el aula, la conversación entre estudiantes pocas veces se ha considerado como importante, por lo que no se incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. De ahí la importancia de recuperar el carácter colaborativo de la construcción del conocimiento. Por ello, a lo largo de este capítulo presento las características de la discusión, así como su interrelación con procesos que tienen lugar en el contexto escolar. Comienzo por brindar un panorama de la estructura discursiva típica de las clases escolares; después abordo el tema de la argumentación como eje central de la discusión y termino puntualizando los tipos de discusión, así como la relación entre la discusión y el control en el aula.

3.1 El estilo convencional de enseñanza

Una de las cosas que se espera de la educación es que los alumnos desarrollen la capacidad de aplicar el conocimiento y de utilizar el lenguaje para el análisis y la resolución de problemas. Sin embargo, observando la realidad en las aulas, encontramos que el estilo convencional de enseñanza suele estar basado en las anotaciones en el pizarrón y en las explicaciones que en torno a éstas hace el profesor (Mercer, 1997). Como es previsible, este tipo de conversación ofrece a los alumnos muy pocas oportunidades para emplear el lenguaje en tanto forma social de pensamiento. Para profundizar en esta cuestión existen tres posturas que han descrito las características del discurso educativo en el aula; una la hemos abordado ya en el primer capítulo al hablar de las reglas básicas

educacionales de Edwards y Mercer (1988); existen otras dos aproximaciones de las que me ocuparé a continuación: la estructura IRE y la regla de los dos tercios.

Para comenzar, no está de más recordar que, en el análisis del discurso desde la perspectiva psicológica, lo que importa es comprender cómo las características del discurso educacional se relacionan con los procesos de construcción del conocimiento en el aula; esto es, cómo profesores y alumnos consiguen involucrarse en un proceso de construcción de significados compartidos sobre los contenidos escolares a través de las reglas de interpretación implícitas en sus intercambios comunicativos. Para ello debemos, en primer lugar, conocer los principales rasgos que caracterizan el discurso al interior de las aulas escolares.

Son probablemente los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975, cit. en Mercer, 1997) los que más han contribuido a llamar la atención sobre los rasgos distintivos del discurso educacional. Analizando las producciones verbales de profesores y alumnos en un conjunto de aulas de educación básica llegaron a la conclusión de que la organización de las actividades escolares está estrechamente relacionada con una estructuración jerárquica del discurso cuyo elemento básico es la *estructura de intercambio IRE*.

Esta estructura caracteriza buena parte de los intercambios comunicativos que tienen lugar en las situaciones formales y escolares de enseñanza y aprendizaje; está formada por tres movimientos: el profesor inicia el intercambio (I), casi siempre realizando una pregunta al alumno, lo cual genera una respuesta por parte del alumno (R), a la que sigue una retroalimentación o evaluación (E) del profesor.

La secuencia IRE (Interrogación-Respuesta-Evaluación), en efecto, es la que predomina en las estrategias discursivas que los profesores emplean para dirigir las clases. Si analizamos su contenido en el contexto discursivo, cada componente de la estructura IRE realiza simultáneamente diversas funciones, todo depende del sentido con que sean empleadas (Candela, 2001).

Ahora bien, la estructura IRE constituye la unidad mínima de análisis de la interacción y del discurso en el aula; por ello, como forma básica, admite múltiples

y diversas variaciones. Así, aún tratándose de un rasgo constante del discurso educacional, esta estructura puede cumplir una amplia gama de funciones.

A grandes rasgos, podemos decir que la secuencia IRE está basada en una serie de supuestos fundamentales:

- Es *el docente* el que debe preguntar.
- Son *eficaces* y productivas.
- Refuerzan o llevan a configurar un control particular, manteniendo las relaciones asimétricas de *poder*, *al tiempo en que contribuyen a hacer parecer como interactivo el proceso*.
- Presuponen que los alumnos ya tienen cierta información y conocimientos.
- Pueden cumplir más de un objetivo a la vez.

Como puede verse, la aproximación de Sinclair y Coulthard proporciona más información sobre la forma del habla de profesores y alumnos (es decir, cómo se organiza), que sobre su contenido (de qué hablan), lo cual limita de alguna forma el estudio de la construcción de comprensiones compartidas a través de la actividad discursiva. No obstante, esta perspectiva nos brinda un panorama característico de las clases en el aula dirigidas por el profesor; es decir, de lo que suele generarse a partir de la estructura IRE y que es también lo más usual en el salón de clases, si tomamos en cuenta que esta es la estrategia discursiva predominante en las aulas.

Ahora, si bien es cierto que el habla en el aula es un ejemplo del habla en general, es evidente que los intercambios comunicativos en el aula son muy diferentes con respecto a las conversaciones que tienen lugar en otros contextos institucionales, lo cual se pone de manifiesto incluso en trabajos que están muy alejados del enfoque que estudia la enseñanza como proceso lingüístico. En este sentido, la tercera aproximación a las características del discurso en el aula es la aportación más destacada de los análisis cuantitativos: la denominada *regla de dos tercios*, determinada con base en los resultados de la aplicación del sistema de categorías de Flanders (1977); esta regla evidencia tres aspectos del discurso: uno es que, en la mayoría de las aulas observadas, alguien está hablando durante

aproximadamente dos tercios del tiempo; otro, que aproximadamente dos tercios del habla que se produce corresponde al profesor y, por último, aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas.

De hecho, en una clase típica, el maestro tiene derecho a hablar en cualquier momento y a cualquier persona; con esto, es el maestro quien puede romper los silencios o interrumpir a quien sea que se encuentre hablando. Además, el maestro puede, al hablar, hacerlo en cualquier volumen y tono de voz, o situándose, incluso, en cualquier lugar del salón (Cazden, 1991). También, cuando el maestro habla, en una clase habitual, los alumnos lo miran con mayor frecuencia de la que miran en otras direcciones; incluso, cuando un alumno habla se dirige al maestro y el resto de los alumnos no suelen mirar a quien habla, sino al maestro que escucha. Esto demuestra que el poder del maestro en el aula es uno de los factores que define el carácter de la interacción de los alumnos y, por lo tanto, también de las intervenciones de los mismos en el curso de la lección. Retomaré este aspecto más adelante.

3.2 Argumentación.

Como he señalado antes, el proceso de creación de conocimiento no se trata de una simple acumulación, sino que es un punto en el que compiten explicaciones, propuestas y soluciones alternativas para sobrevivir. Cuando alguien describe algo, tenemos en cuenta que esa descripción no es la única posible o razonable; por ello, lo interesante es saber por qué alguien dice lo que dice y existe una idea que puede resolverlo: el hecho de que la elección que hace un hablante de las palabras que emplea puede estar determinada por lo que intenta lograr con lo que dice o, en otras palabras, la forma en que una persona presenta su opinión o punto de vista refleja la búsqueda de sus intereses a través del diálogo (Mercer, 2001).

En este proceso, el lenguaje nos ofrece técnicas para confrontar ideas e intereses opuestos, así como para exponer argumentos y persuadir a otras personas de que determinadas ideas o acciones son mejores que otras. El arte del

lenguaje persuasivo suele llamarse *retórica* (Mercer, 2001). Actualmente, tiende a concebirse la retórica como una actuación de un individuo, cuyo éxito de su actuación está basado en sus monólogos; en este trabajo hablaré de la persuasión y, sobre todo, de la argumentación desde una perspectiva basada en el diálogo en vez de en el monólogo. Para ello, debemos estudiar la interacción social, que resulta el elemento esencial en la comprensión de la argumentación.

La relevancia de la interacción social en la retórica es amplísima y queda evidenciada en el hecho de que puede que ni siquiera conozcamos nuestra opinión en torno a una cuestión determinada hasta que nos encontramos con el punto de vista de otra persona; es decir, es posible que la opinión que tenemos sobre un asunto concreto no tenga aún una forma clara antes de que participemos en algún tipo de diálogo al respecto; de hecho, aunque creamos que sí es clara, es probable que nuestra opinión se transforme en algún sentido después de haberla confrontado con el punto de vista de otra o de otras personas (Mercer, 2001). Con esto es posible observar que respondemos con palabras a lo que alguien ha dicho o escrito y todos los participantes tienen oportunidad de aportar algo.

Visto de esta manera, como hemos visto en el capítulo anterior, tenemos que el discurso científico escolar se convierte en una producción colectiva, necesitamos hablar de argumentación, sobre todo, de la argumentación presente en una interacción entre alumnos.

En este sentido, la argumentación, de acuerdo con Candela (1993), se entiende como la articulación de intervenciones para intentar convencer a otro sobre un punto de vista particular; el conocimiento socialmente estructurado es un encuentro de argumentaciones en el que los individuos participan elaborando precisamente ese conocimiento y no simplemente juntando sus diferentes capacidades y desarrollos cognitivos.

De hecho, profundizando en esta cuestión, la palabra *argumentación* tiene varios significados. De acuerdo con Mercer (2001), el más común en inglés equivale a *disputa*, *pelea* o *riña* y es empleado para describir una confrontación entre dos o más personas, una batalla verbal donde el interés principal de los

participantes es defenderse y agredir a los demás y no lograr una comprensión conjunta. En un segundo significado, sirve para describir un debate menos acalorado y más razonado; se trata de una conversación prolongada y centrada en un tema concreto cuyo objetivo es establecer una “verdad” sobre la cuestión que se discute. Un último significado es empleado para describir un tipo especial de monólogo: la presentación retórica de argumentos por parte de un orador o un escritor en apoyo de una teoría o una explicación que considera pros y contras, ventajas y desventajas, ofreciendo finalmente una conclusión.

De acuerdo con lo anterior, podemos ver principalmente dos clases de argumentación; sin embargo, es importante destacar que la manera de hablar puede cambiar incluso dentro de la misma conversación, por lo que podemos encontrar, por ejemplo, un intento inicial por establecer una comprensión común puede transformarse en una pelea. En este sentido, la discusión es un espacio para la argumentación, desde donde se pueden comprender los contenidos escolares y, por lo tanto, construir conocimiento compartido.

Además, las situaciones de habla en conflicto, las discusiones, obligan a los alumnos a poner en juego todos los recursos discursivos que pueden emplear, pues el debate requiere una argumentación continua y encadenada. Por lo tanto, este tipo de situaciones son idóneas para estudiar los recursos discursivos que son capaces de desplegar los alumnos, así como la construcción y el mantenimiento discursivo del poder en la interacción entre maestros y alumnos en el aula (Candela, 2001).

Así, la argumentación busca la diversificación y no la unidad, la homogeneidad o el acuerdo (Candela, 1993); este argumento subraya la relevancia de la discusión en el aula como un medio para la formación, el desarrollo y la reestructuración de ideas, así como una práctica de verbalización y de argumentación. Por lo tanto, como aspecto central de este trabajo, profundizaré a continuación en el tema de la discusión.

3.3 La discusión como estrategia discursiva.

Como pudimos observar en el capítulo anterior, las estrategias discursivas son numerosas y variadas, cada una con finalidades y vertientes distintas y aún con diversas formas de presentarse en el aula; visto así, la discusión puede ser una estrategia o involucrar en su desarrollo determinadas actuaciones del profesor que pueden ser interpretadas como estrategias discursivas. Al respecto, Candela (1993) señala que la discusión es una forma de atender a la participación de los alumnos. En una discusión hay argumentación. Cuando un individuo argumenta, utiliza, sí, los conocimientos que tiene, pero los articula de diferentes formas, retomando lo que el otro dice y éste, a su vez, recupera lo que el primero dijo para articular su argumentación; así se forma una cadena argumentativa que no podría ser si no se atendieran los argumentos de los alumnos.

Así, a la luz de los argumentos que he planteado en este capítulo, parece necesario puntualizar en qué medida puede la discusión ser una manera ventajosa y muy provechosa de conversar en el aula; es decir, de dónde viene la idea de la discusión como una estrategia discursiva que tiene un gran potencial para crear conocimiento compartido.

Como antecedente para responder a la cuestión que he planteado, la teoría piagetana ha asignado un papel muy importante en el desarrollo psicológico al conflicto cognitivo que se establece entre el sujeto y el objeto, es decir, entre las características de una situación determinada y la interpretación que realiza el sujeto sobre la misma. De acuerdo con Piaget, este conflicto no es negativo, puesto que promueve la modificación de los esquemas del sujeto a través de un proceso de desequilibrio y reequilibrio, resultando un avance en sus instrumentos intelectuales para comprender la realidad (Coll, 2001).

De hecho, varios autores han demostrado que, cuando en la interacción cooperativa existen puntos de vista contrarios o divergentes con respecto a la tarea que se realiza, se favorece efectivamente la aparición de conflictos que contribuyen positivamente al aprendizaje y al avance intelectual mediante la revisión y la reestructuración de los puntos de vista propios. Sin embargo, esta

noción difiere notablemente de la piagetana al establecer que el origen de los conflictos es social y no estrictamente individual, por lo que se denomina *conflicto sociocognitivo*; es decir, es cognitivo porque se da entre representaciones o significados distintos para una misma tarea y es social porque estas representaciones o significados no provienen de un solo individuo, sino que son consecuencia de las distintas aportaciones de los participantes en la interacción.

Con respecto a lo anterior, la evidencia empírica que demuestra la potencialidad constructiva del conflicto sociocognitivo se refuerza con resultados obtenidos en estudios sobre los efectos de las *controversias conceptuales* entre iguales; en éstos, las controversias presumen una voluntad de superar las divergencias entre los puntos de vista. Los resultados señalan que, cuando se resuelven satisfactoriamente, las controversias pueden tener un efecto positivo sobre la socialización, el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar. Esto puede explicarse porque el conflicto conceptual genera cierta incertidumbre en los participantes, lo cual puede llevarlos a buscar nuevas informaciones y/o a analizar la información disponible desde nuevas perspectivas.

Sin embargo, debemos subrayar que la mera presencia de conflictos en la interacción entre alumnos no es suficiente para garantizar efectos positivos sobre el aprendizaje, sino que deben considerarse otros factores. Desde la perspectiva piagetana, por ejemplo, se ha comprobado que los grupos en que los conflictos son infrecuentes o son muy frecuentes, progresan en un nivel menor que los grupos que tienen conflictos en niveles moderados. De acuerdo con esto, los grupos con conflictos infrecuentes pueden reflejar la supresión de los desacuerdos, mientras que el exceso de conflicto puede impedir a los participantes la búsqueda efectiva de nueva información (Coll, 2001).

Bien, si, como he argumentado, la discusión tiene tales ventajas, ¿por qué es tan infrecuente en las aulas? Este punto es de mi interés porque, como hemos visto, la estructura típica de las clases parece estar más cerca de la estructura IRE que de la discusión, esto es, resulta difícil que la discusión tenga un lugar en el aula: se muestra una clase centrada en el maestro, donde se presenta el conocimiento como algo terminado y fuera de toda negociación y, por lo tanto,

donde no puede haber un diálogo real, ya que también otorga un papel pasivo al alumno. Dillon (cit. En Cazden, 1991) señala que es difícil entrar en discusión, básicamente, por dos factores: las preguntas del maestro y el ritmo de las interacciones durante la lección.

Analizando el primer elemento, resulta que el maestro plantea a los alumnos preguntas de las que conoce de antemano las respuestas. Durante la discusión, las preguntas que el profesor evalúa se reducen en cantidad e, idealmente, tienen una función diferente a la evaluación al tratarse de preguntas que planteen reflexiones o inviten a los alumnos a desarrollar sus ideas.

La mayoría de las preguntas que plantean los profesores son para controlar la clase. Después de hacer una pregunta, los profesores no permiten la existencia de silencio o, de haberlo, procuran que sea muy corto. Las preguntas que plantean los profesores suelen limitar la dirección de la discusión en clase, ya que el profesor busca la respuesta que ya conoce entre sus alumnos, lo cual, en cierta forma, puede inhibir la actividad intelectual de los alumnos y posibilitar tipos de aprendizaje limitados (Mercer, 1997).

Aparentemente, ante este panorama, el alumno sólo tiene una de dos opciones: puede seguir el camino guiado que el profesor le ofrece o puede rechazarlo. Sin embargo, esto resulta demasiado limitado con respecto a lo que los alumnos pueden hacer, y de hecho hacen, dentro de la dinámica de las conversaciones en el aula (Mercer, 1997). Por ejemplo, en la estructura IRE, podría decirse que el alumno sólo ocupa el lugar de en medio, es decir, el de la respuesta; pero, si lo observamos más detenidamente, lo que haga el profesor en las acciones siguientes depende precisamente de lo que ha respondido el alumno, con lo que la respuesta del alumno tiene efectos que van más allá de ajustarse o no a la guía que ofrece el profesor.

Con respecto al segundo elemento, el ritmo de las interacciones, encontramos que, cuando el maestro hace una pregunta al alumno, espera un segundo o menos a que el alumno inicie su respuesta y, cuando éste ha terminado de hablar, el maestro inicia su reacción o plantea otra pregunta en menos de un segundo; esto quiere decir que no hay espacios de silencio suficientes. En

investigaciones llevadas a cabo por Rowe (cit. En Cazden, 1991) se encontró que, cuando los maestros esperan tres segundos o más tras la respuesta de un alumno, se observa que las respuestas de los maestros se muestran más flexibles y tienen mayor continuidad con el desarrollo de las ideas; además, se consigue que el alumno estructure, después de responder, y no se limita a intentar dar una respuesta “correcta”.

Lo anterior nos indica, como vimos al final del segundo capítulo, que la actuación del profesor es fundamental para el desarrollo positivo de una discusión; esto es, en una discusión, del tipo que sea, resultan muy importantes las intervenciones del profesor, ya que es él quien, a través de algunas técnicas, puede orientar la discusión para que se convierta en un episodio educativo (Mercer, 1997). El profesor puede, por ejemplo, obtener las opiniones de los alumnos sobre una cuestión, lo cual le es útil no sólo para saber cómo piensan, sino también para ayudar al grupo a compartir las ideas; puede, igualmente, repetir algunas de las observaciones que los alumnos hacen, así como recapitular la discusión para proporcionar un firme contexto de experiencia compartida y, finalmente, elaborar una conclusión a la que se llega.

En este sentido, de acuerdo con Mercer (1997), sí existen técnicas que pueden contribuir a generar o a extender una discusión: afirmar algo que invite a desacuerdos; invitar a la elaboración o desarrollo de una idea; tolerar el silencio entre la pregunta del profesor y la respuesta del alumno y/o mantenerlo después de la respuesta del alumno; animar a los alumnos a que hagan preguntas.

Así, si estamos de acuerdo en que las clases están típicamente basadas en la estructura IRE, la discusión constituye una variación destacada en la estructura de las lecciones más comunes; como tal, podemos decir que la discusión está caracterizada, a grandes rasgos, por los siguientes elementos discursivos:

- a) Los alumnos no dan respuestas a preguntas previstas y evaluadas por el profesor, sino que exploran sus propias ideas.
- b) El habla del maestro se reduce a menos de los dos tercios de tiempo y los alumnos emplean ese tiempo.

c) Los estudiantes deciden el momento para hablar, en vez de esperar que sea el maestro quien los nombre; esto es, hay una mayor autoselección por parte de los alumnos, quienes se suceden unos a otros en el uso del habla sin ser elegidos por el profesor para hacerlo.

De esta manera, se elimina la necesidad de que los alumnos levanten la mano para acceder al derecho a hablar.

d) Los alumnos se preguntan y se contestan mutuamente. En este sentido, existe un cambio en el modo de referirse los oradores unos a otros y, por supuesto, al maestro; es decir, puede haber un cambio en la asimetría de poder, puesto que en la discusión los alumnos pueden referirse a otros alumnos.

En este sentido, Cazden (1991) argumenta que muchas veces, en la discusión, los alumnos se refieren unos a otros en tercera persona, al dirigirse de manera directa aún al profesor; esto tiene que ver con la relación asimétrica de poder que tiene lugar entre el profesor y los alumnos, de la que ya he hablado en el primer capítulo y misma sobre la que volveré al final del presente.

Ahora bien, una vez caracterizada la discusión en un nivel general, aún mostraré una clasificación que puede establecer más de una manera de discutir, como veremos a continuación.

3.4 Tipos de discusión.

La discusión es un estilo de conversación. Mercer (1997) presenta tres formas de conversar y pensar que tienen características propias y que, por lo tanto, generan maneras particulares de construir el conocimiento compartido; estos tres tipos de habla son muy útiles para caracterizar también maneras distintas de discutir:

1. *Conversación de discusión*: se caracteriza por el desacuerdo y por la toma de decisiones individuales; está conformada por breves intercambios que consisten en afirmaciones, refutaciones o discusiones de puntos dudosos.

Mercer (2001) denomina a este primer estilo *conversación disputativa*, que está asociada de manera más acentuada con el conflicto. La conversación

disputativa está caracterizada por la negativa a adoptar los puntos de vista del otro y la constante reafirmación de las opiniones propias; en esta conversación hay órdenes y afirmaciones individuales y la actividad conjunta se convierte en una competición sin ánimo de colaboración, donde las opiniones y los puntos de vista de los participantes no se complementan.

2. *Conversación acumulativa*: los hablantes construyen positivamente y no críticamente sobre lo que otro ha dicho; consiste en afirmaciones, repeticiones y elaboraciones.

Este otro modelo de discusión contrasta con el que acabamos de describir. En la conversación acumulativa (Mercer, 2001), los hablantes se basan en las aportaciones de los demás para añadir información propia; se caracteriza, además, por el apoyo mutuo y poco crítico, mediante lo cual se construye de manera conjunta el conocimiento.

3. *Conversación exploratoria*: los alumnos tratan de forma crítica y constructiva las ideas de los demás; el conocimiento se justifica más abiertamente y, al ofrecerse hipótesis alternativas, el razonamiento es más visible en la conversación. Los alumnos alcanzan un acuerdo conjunto.

Un tercer tipo de discusión es la conversación exploratoria (Mercer, 2001), que se define como aquella en la que los participantes tratan de una manera crítica y constructiva las ideas de los demás, con el objetivo de construir conocimiento compartido; es decir, se busca el acuerdo a través de la consideración conjunta de alternativas.

En la conversación exploratoria en el aula, los alumnos pueden explorar los puntos de vista de los demás y realizan preguntas para conocer las razones de los argumentos expuestos, de tal manera que las explicaciones se hacen tan explícitas como sea necesario. Al participar en una conversación exploratoria, el principal objetivo de los alumnos no debe ser defenderse ni proteger sus identidades e intereses individuales, sino descubrir nuevas y mejores maneras de alcanzar la comprensión conjunta.

3.5 Discusión y control en el aula.

Aunque he hablado del tema de poder y control en el primer capítulo, es importante retomarlo a la luz de las cuestiones que se ponen de relieve desde el análisis de la discusión. Así, como hemos visto, en los procesos comunicativos en el aula, profesores y alumnos tienen papeles claramente asimétricos, ya que es el profesor, en último término, el responsable de lo que sucede en el aula, por lo que controla en todo momento la secuencia y las características de las actividades que se realizan. Esto no contradice el principio de co-construcción de los procesos interactivos y comunicativos que tienen lugar en el aula, sino que se señala solamente que, en esta co-construcción, profesor y alumnos desempeñan papeles diferentes y, por lo tanto, contribuyen a ella con aportaciones también diferentes.

En efecto, la sociología del poder (Candela, 2001) caracteriza la interacción maestro-alumno como una reproducción del orden social. En este sentido, en la interacción, el poder está otorgado socialmente al establecer diferencias jerárquicas entre los individuos que conforman la relación. Sin embargo, los investigadores etnográficos y los investigadores del discurso han encontrado en las instituciones una dinámica interactiva en la que las relaciones de poder están abiertas a la variación; esto es, parece que la inversión de roles se presenta comúnmente como característica de la interacción maestro-alumno.

Bajo el anterior contexto, como vimos en el primer capítulo, el poder es una característica del discurso y está construido a partir de la interacción que se presenta, por lo que no es un elemento impuesto desde el exterior o que exista de manera predeterminada.

Así, en una intervención en clase, el poder puede identificarse por la forma en que reaccionan los demás participantes frente a ella. En el discurso escolar, el poder está en función del docente cuando es éste quien domina el discurso, ya sea estableciendo los tópicos, otorgando turnos o validando el saber generado en la clase (Candela, 2001). De esta manera, cuando es el maestro quien ejerce el poder, los alumnos orientan sus respuestas a la evaluación que el maestro puede

hacer de ellas, lo cual, evidentemente, inhibe las ideas de los alumnos, quienes buscan la respuesta que el profesor valida como correcta.

Las bases sobre las que se sustenta esta relación asimétrica de poder o control son, esencialmente: que es el maestro quien sabe y no el alumno, y que sólo el maestro controla el habla, pregunta y evalúa. Por ejemplo, los alumnos corrigen su posición en el turno siguiente si hay una intervención de rechazo por parte del maestro, mientras que las intervenciones de rechazo de parte del alumno, generalmente, no modifican la versión de los maestros.

Sin embargo, se ha evidenciado que esta asimetría, este poder identificado en el control de la clase, también puede existir desde el alumno, a través de su discurso. Es cierto que existen preguntas de los alumnos que no modifican la asimetría del poder, pues se trata de cuestiones que demandan información o aclaraciones sobre la organización de las actividades, reconociendo aún que es el docente quien tiene más conocimientos. De acuerdo con esto, existen otro tipo de preguntas que pueden ser formuladas por los alumnos.

En este sentido, una pregunta que un alumno formula y que sí modifica la asimetría de poder es aquella que cambia la dinámica de la interacción en el aula y es, por ejemplo, una pregunta que cuestiona el contenido que se pretende legitimar en el aula. Una demanda de justificación modifica la interacción y puede redireccionar la conclusión que elabora el grupo sobre el contenido. Estos ejemplos pueden ser inicios de discusiones o debates entre los alumnos.

También hay, y con mayor frecuencia, preguntas de los niños que cuestionan otras versiones, como las que dirigen hacia sus pares; estas preguntas los ubican como conocedores que pueden hacer valer su conocimiento en interacción con el resto de los integrantes del grupo.

Los alumnos pueden romper con el control docente, ya sea rechazando sus orientaciones, defendiendo sus versiones alternativas del contenido o negándose a participar, de tal manera que parece ser cierto que el auténtico poder reside en el alumno, pues, si este se resiste a aprender, el maestro no puede enseñar (Candela, 2001). Sin embargo, aquí, estas formas de ruptura de control no parecen ser manifestaciones de resistencia al aprendizaje, sino formas de

participación generadas por el interés de conocimiento y de la posibilidad de defender sus propias versiones del mismo.

Todo lo anterior demuestra que, en el debate frente a la posición docente, el alumno se apropia de las estrategias docentes para defender sus versiones alternativas sobre el contenido que se discute, muchas veces, cuestionando la posición del maestro como el que sabe (Candela, 2001).

En este sentido, las argumentaciones o debates que tienen lugar entre alumnos, sin dirigirse al docente, también invierten los roles interactivos en cuanto a la asimetría de poder; esta es una manera en la que los alumnos se manifiestan como concedores potenciales. De igual manera, la asimetría de poder pasa del docente a los alumnos cuando éstos cambian el tópico del discurso o piden información adicional y la discuten entre ellos, con lo que también controlan el contenido de la interacción discursiva.

Tenemos entonces que, cuando existe una discusión pueden observarse no sólo secuencias argumentativas, sino también la transformación de las relaciones entre profesores y alumnos, al tiempo en que los alumnos pueden contribuir a nuevas construcciones de conocimiento compartido. Esto resulta relevante, ya que el interés de este trabajo está orientado a estudiar la participación de los alumnos. Aunado a esto, también es interés central de esta investigación la posibilidad de interacción entre iguales que abre la discusión, ya que los alumnos aprenden mucho entre sí, atendiendo a la noción de que el aprendizaje es una actividad social.

Con respecto a lo anterior, recuperando el innegable valor de la argumentación y la conveniencia de analizar la discusión como un espacio en el que los alumnos hacen uso de una serie de recursos discursivos para argumentar sus puntos de vista y tratar de convencer a otros acerca de su validez, cabe preguntar cuál es el papel de la discusión como contexto argumentativo en el aula y, concretamente, cuál es el papel de la discusión en el aprendizaje de los alumnos, es decir, en la construcción de conocimiento.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 Propuesta metodológica: investigación cualitativa.

Existe una vieja polémica que opone la investigación cualitativa a la cuantitativa. La mayoría de los autores adopta una postura que tiene como eje principal el hecho de que la metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa siempre que el investigador aplique una determinada metodología en aquellos casos en que resulta recomendable, esto es, en los casos y situaciones para los que está más adaptada. Comparto esta visión, ya que esta postura señala también que la metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, sino que pueden reconciliarse e incluso combinarse en aquellos casos que así lo reclamen; como afirma Valles (1997), no existe un polo cualitativo frente a otro cuantitativo sino un continuo, una unión, entre ambos.

De esta manera, resulta conveniente admitir que no hay razón para adoptar actitudes despectivas para una u otra metodología. Lo cierto es que las técnicas cualitativas han tenido una creciente aceptación entre los investigadores de las ciencias sociales. Esta aceptación, de acuerdo con Ruiz (1999) radica en varios motivos: primero, el proceso de descrédito que sufren las técnicas cuantitativas; segundo, las variables de los métodos cuantitativos adquieren cada vez más un carácter alejado de la realidad social, mientras que la proximidad a las situaciones reales confiere a las técnicas cualitativas un carácter de acercamiento a la verdad; tercero, es muy pobre la validez predictiva de la mayoría de las investigaciones y el esfuerzo por aumentar la fiabilidad y la validez de los instrumentos estadísticos ha excluido a muchos investigadores de su utilización, dada la sofisticación matemática a la que se ha llegado.

Considerando estos argumentos, y estando de acuerdo con ellos, aclaro que en este trabajo atenderé dicha oposición metodológica sólo con fines prácticos y no descalificativos; con esto quiero decir que las diferencias que iré estableciendo entre la metodología cuantitativa y la cualitativa van más allá de

constituir un mero contraste, ya que no es este el interés en sí mismo, sino que tiene el objetivo de delimitar la metodología cualitativa, así como describir y justificar la forma de trabajo que se ha realizado en este estudio.

Una vez aclarado lo anterior, podemos comenzar afirmando que la producción de investigación cuantitativa ha sido voluminosa, lo cual ha contribuido a la sofisticación de sus métodos y a la multiplicación y diversidad de sus técnicas; sin embargo, no puede concluirse por ello una superioridad de la investigación cuantitativa sobre la cualitativa.

De acuerdo con (Taylor y Bogdan, 1990), los investigadores que emplean métodos cuantitativos se apoyan en fundamentos positivistas; es decir, buscan las causas de los fenómenos sociales considerándolos como ejecutores de una influencia externa sobre las personas, independientemente de los estados subjetivos de éstas. Por otra parte, los investigadores que prefieren la investigación cualitativa buscan comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor; es decir, cómo perciben y experimentan el mundo las personas. Puede decirse que la tradición cuantitativa está fuertemente ligada al paradigma positivista y que el planteamiento de investigación cualitativo se asocia al paradigma hermenéutico; esto tiene implicaciones fundamentales que no pueden ser obviadas. Veamos algunas líneas generales, presentadas por Ruiz (1999) en el siguiente cuadro:

Investigación en el paradigma positivista	Investigación en el paradigma hermenéutico
<ul style="list-style-type: none"> - Concentrada en la descripción y la explicación. -Dirigida por teorías e hipótesis explícitas. -Concentrada en la generalización y en la abstracción. -Busca una clara distinción entre hechos y valores objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Centrada en el entendimiento y en la interpretación. -Es inductiva: el investigador construye conceptos, y teorizaciones partiendo de los datos, no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. -Mayor concentración en generalizaciones específicas y concretas. -Busca el reconocimiento de la subjetividad; la distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara.

-Empleo central de técnicas estadísticas y matemáticas (procesamiento cuantitativo).	-Los datos son principalmente no cuantitativos.
-Los investigadores mantienen una distancia entre ellos y el objeto de estudio.	-Distancia y compromiso; los investigadores experimentan en su interior lo que estudian.
-Distinción entre ciencia y experiencia personal de los investigadores.	-Se admite la influencia de la ciencia tanto como de la experiencia personal.
-Los investigadores pretenden ser emocionalmente neutrales; distinción entre razón y sentimiento.	-Las acciones de los investigadores son gobernadas tanto por los sentimientos como por la razón.
-Los investigadores descubren un objeto de estudio externo a sí mismos.	-Los investigadores crean parcialmente lo que estudian.

Cuadro No. 1 Perfil comparativo de la investigación desde los dos principales paradigmas.

Como puede verse en esta exposición, la postura del investigador frente al objeto de estudio es determinante para elegir un camino dentro de la investigación, ya que, de acuerdo con el concepto que tenga en torno a lo que va a estudiar es como tomará las decisiones precisas en el desarrollo de su investigación. Igualmente interesante resulta, como afirma Valles (1997), la importancia que se da en el diseño cualitativo al investigador. En otra interesante aproximación, cercana a la que acaba de presentarse, para Bergh (1989, cit. en Ruiz, 1999) el análisis cualitativo está relacionado directamente con la metodología que se deriva de la teoría del interaccionismo simbólico, cuyas principales bases son:

- a) Los seres humanos son animales únicos, ya que lo que dicen y hacen es derivado de la manera en que interpretan su mundo social; comunican lo que saben a través de símbolos, de los cuales el más común es el lenguaje. El lenguaje consta de sonidos y gestos arbitrarios y físicos con un significado atribuido, de mutuo acuerdo, a lo largo del tiempo. La tarea del investigador es captar la esencia de este proceso para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos.

- b) La interacción humana es la fuente central de datos. Las perspectivas de los participantes y la empatía (entendida como la capacidad de las personas para captar a los demás y sus conductas) son elementos centrales para entender cómo funciona la interacción.
- c) La manera en que los individuos definen la situación determina la naturaleza y el significado de sus actos y de la situación misma.
- d) El significado de algo surge del modo en que los demás actúan hacia uno respecto a algo: sus actos operan para definir la cosa para la persona. Los significados son productos sociales formados a través de las actividades de las personas que interactúan entre sí.
- e) El análisis cualitativo surge de aplicar una metodología orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de los significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos.

Con respecto a este último punto, es claro que los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva que permite captar el significado particular que un protagonista atribuye a cada hecho, lo cual no es valorado como importante por la metodología cuantitativa. Considerando el conjunto de las afirmaciones anteriores, puede decirse que sí guarda una estrecha relación con la metodología de este trabajo, puesto que, en cierta forma, uno de los intereses centrales de éste es el lenguaje que media en la construcción del conocimiento y las relaciones entre los participantes de dicho proceso; también resulta sobresaliente el hecho de que aquí la interacción humana, concretamente entre profesor y alumnos, es la fuente principal de la que se obtienen los datos. En síntesis, las relaciones entre profesor y alumnos para la construcción del conocimiento pueden ser vistas como interacciones simbólicas.

Aunado a lo anterior, la mayoría de los autores que defienden las técnicas cualitativas las describen como el único instrumento para captar el significado auténtico de los fenómenos sociales, ya que las técnicas cuantitativas captan los hechos sociales sin penetrar en su sentido profundo. Si asumimos esto como acertado, es claro que para este trabajo la metodología más conveniente es la cualitativa, por lo que resulta provechoso puntualizar las características de la

misma. Hay una serie de principios-guía de investigación cualitativa que constituyen directrices de procedimiento y que pueden enlistarse como sigue:

- a) Introducción analítica: el trabajo cualitativo demanda la observación detallada y próxima a los hechos, buscando lo específico y local dentro de lo cual pueden o no descubrirse determinados patrones. Las generalizaciones serán elaboradas tentativamente a partir de los datos recogidos. Con respecto a este punto, el análisis de los datos se realizará atendiendo a la naturaleza particular de las clases observadas.
- b) Proximidad: en la investigación cualitativa tiene especial importancia la observación de los casos concretos y del comportamiento de los individuos en las actividades que a ellos mismos les interesan; es decir, no se generan situaciones experimentales que sirvan al interés exclusivo del investigador. Hay énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren; en este caso, en el salón de clases.
- c) Comportamiento ordinario: el marco en el que se plantean los problemas de investigación es el del mundo cotidiano de la vida ordinaria y éstos tienen mayor importancia que los problemas que alteran la vida social; es decir, el interés principal está orientado hacia las aulas y sus participantes.
- d) La estructura: la investigación tiene que descubrir la estructura, no imponerla, reconociendo los significados y los contextos en los que sus actos resultan situacionalmente relevantes; esto es, el proceso será un constante ir y venir de la teoría a los datos y viceversa, sin pretender emplear la teoría como infalible guía de observación.
- e) Focos descriptivos: los núcleos de interés son los fenómenos recurrentes en un tiempo y espacio concretos, como pueden serlo una hora de clase en el salón en que ésta tiene lugar.

Ahora bien, hay que reconocer que una serie de postulados no resulta lo suficientemente explícita para establecer sin ambigüedades el contenido de los métodos cualitativos. Para Van Maanen (cit. en Ruiz, 1999), la etiqueta *métodos cualitativos* no tiene un significado preciso, sino que puede ser vista como un término que cubre una serie de técnicas interpretativas que pretende describir,

decodificar, traducir y sintetizar el significado de hechos que tienen lugar en el mundo social. Visto de esta manera, investigar desde la tradición cualitativa implica intentar reducir la distancia entre teoría y datos; por lo tanto, los datos para el estudio cualitativo se generan próximos al punto de origen, algo que ha quedado establecido en los puntos característicos que acabamos de analizar.

Desde el análisis que hemos realizado podemos ya distinguir un estudio de tipo cualitativo de otro que emplea métodos cuantitativos; resumiendo, si una investigación presenta al menos una de las siguientes características se puede calificar como cualitativa:

1. El objeto de la investigación es captar y reconstruir el significado de las cosas, más que describir los hechos sociales.
2. Utiliza el lenguaje de los conceptos, las metáforas, las viñetas, las narraciones y las descripciones en vez del de los números, los test estadísticos, las tablas y las fórmulas estadísticas.
3. Recoge su información a través de la observación, como será en este caso, o de la entrevista en profundidad; su modo de captar la información es flexible y desestructurado.
4. Parte de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya teorización resulta difícil, en lugar de partir de una teoría y unas hipótesis perfectamente elaboradas. Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
5. Pretende captar el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso en vez de intentar generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la sociedad.

Como puede verse, el estilo cualitativo de investigación insiste particularmente en la recogida esmerada de datos y de observaciones prolongadas, lentas y sistemáticas con base en notas y grabaciones. Pero, de acuerdo con Ruiz (1999) no sólo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis). Para recapitular algunas de nuestras ideas

anteriores, la investigación cualitativa es el término que utilizamos para referirnos a la investigación que depende de datos recopilados en situaciones no controladas; por lo tanto, la investigación cualitativa muestra más interés por la complejidad y los efectos de las variables que por el control de ellas, mismo que constituye el principal propósito de la investigación cuantitativa (Lankshear y Knobel 2000).

A la investigación cualitativa, como hemos visto, le interesa el caso particular, el grupo, y el fenómeno en la realidad en la que se enmarcan; nos ayuda a situarnos en el contexto en el que ocurre el acontecimiento y nos permite registrar las situaciones, marcos de referencia, y aquellos eventos sin desprenderlos de la realidad en la que tienen lugar. De ahí su flexibilidad y la capacidad de adecuarse a cada realidad concreta. A grandes rasgos, sin pretender adoptar una postura reduccionista, la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, valores, motivos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.

Lo anterior nos acerca a la etnografía en el sentido de que, de acuerdo con Wolcott (1993), la descripción y la interpretación del comportamiento cultural son el núcleo del esfuerzo etnográfico. La cultura, nos dice este autor, se infiere de las palabras y acciones de los miembros del grupo que se estudia, por ello es que esta investigación se vincula a la etnografía.

La etnografía, a decir de Goetz y LeCompte (1988), es una forma de estudiar la vida humana y consiste en la descripción o reconstrucción analítica de los escenarios y grupos culturales intactos. El investigador etnográfico examina grupos y procesos incluso muy comunes como si fueran excepcionales o únicos, recrea para el lector las experiencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. Desde esta perspectiva lo que se busca es la red de significados que constituyen la cultura de un grupo; así, aunque este no es un estudio que pretenda profundizar o agotar la interpretación cultural del grupo observado, debido principalmente a determinadas

limitaciones de corte metodológico, el análisis construido a partir de los datos sí se propone la interpretación cultural, por lo que puede aproximarse a la labor etnográfica, inscrita en la tradición cualitativa de investigación.

De esta manera, el descubrimiento de significados intersubjetivos, situados y construidos es, pues, la razón que mejor justifica el empleo de los métodos cualitativos en la investigación. Así, los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados o símbolos; si llevamos esto a la investigación que este trabajo reporta, encontramos que el discurso en el aula está inherentemente construido desde significados que comparten los participantes y a través de los que construyen no sólo el conocimiento, sino sus interacciones y el sentido mismo de sus actividades conjuntas.

De acuerdo con lo anterior, las técnicas cualitativas buscan, como hemos dicho antes, entrar en el proceso de construcción social para describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se involucran en acciones significativas, así como conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas.

Así, al adoptar una postura cualitativa en este trabajo, coincido con Taylor y Bogdan (1990) al subrayar que para entender el discurso en el aula de manera compleja y profunda es necesario situarlo y explicarlo en su uso dentro de la comunicación interactiva que co-construyen profesores y alumnos.

Puede vislumbrarse con mayor claridad que desde la metodología cualitativa es que se han diseñado los objetivos, así como se han seleccionado los participantes, el ambiente, las estrategias de recolección, análisis e interpretación de los datos, tal como veremos a continuación. Pero antes me detendré en una de las decisiones importantes que se toman antes de realizar un estudio: la de conducir una investigación abierta o una encubierta.

La investigación abierta o revelada se refiere a estudios en los que los investigadores comunican sus intereses investigativos a los porteros e informantes del escenario de interés (Taylor y Bogdan, 1990). El caso contrario es

la investigación encubierta. Este enfoque de investigación encubierta suscita graves problemas éticos; al implicar una forma de engaño, esta investigación suele comprometer la buena voluntad no sólo de los individuos investigados, sino también del público (Taylor y Bogdan, 1990). Sin embargo, hay situaciones en las que se torna necesaria y hasta puede justificarse éticamente: en el estudio de los grupos de poder, por ejemplo.

La mayor desventaja de la investigación encubierta es que impone limitaciones al investigador. El investigador declarado, en cambio, puede comprometerse en actividades realmente investigativas, trascendiendo los estrechos roles que desempeñan las personas en un escenario (Taylor y Bogdan, 1990).

En este sentido, esta investigación es abierta en el sentido de que comentamos a la directora de la escuela elegida la finalidad de nuestro estudio. Sin embargo, la presentación de los intereses específicos de la investigación fue más bien general y somera para no comprometer la naturalidad de los datos, como explicaré mas adelante cuando hable del escenario de la investigación.

4.2 Objetivo general.

Investigar el papel de la discusión en la construcción de conocimiento compartido a partir del análisis de las interacciones y los intercambios comunicativos en el aula.

4.2.1Objetivos específicos.

1. Conocer el papel de la discusión en la construcción de conocimiento compartido en el aula.
2. Analizar la discusión como un contexto en el que los alumnos hacen uso de la argumentación.
3. Caracterizar el valor de la discusión como una forma de interacción entre alumnos.

4. Describir la transformación de las relaciones entre profesor y alumnos presente en la discusión.

4.3 Diseño.

De acuerdo con Morgan (1992) toda investigación cualitativa está basada en un conjunto de elecciones de diseño; esto quiere decir que, en la tradición cualitativa, diseñar implica, esencialmente, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación (Valles, 1997).

Fundamentalmente, en las técnicas cualitativas, el diseño tiene cuatro características que están estrechamente vinculadas a los puntos del perfil que presenté en el primer apartado de este capítulo para definir la metodología cualitativa; estas cuatro características básicas son:

a) *Flexibilidad*: supone una toma de decisiones que podrán ser alteradas a lo largo de la investigación.

b) *Provisionalidad*: debido a los cambios posteriores, todas las decisiones son provisionales y deben estar guiadas por lo que los conocimientos previos (bibliografía consultada, sentido común, experiencias anteriores) recomiendan con mayor insistencia. Resulta útil recurrir a esquemas de investigación empleados o sugeridos por investigadores anteriores, por ello es que he presentado un marco teórico en torno a lo que han llevado a cabo diversos autores en la investigación en el aula.

c) La *totalidad* es una característica que implica una visión holística y global del fenómeno a estudiar.

d) Por último, la *proximidad* es un requisito indispensable, impulsando a la investigación a no perder contacto con la realidad.

4.3.1 La población.

Como he mencionado anteriormente, para diseñar hay que decidir. Probablemente la primera cuestión que requiere de una decisión es la muestra que habrá de seleccionarse para la investigación. En la metodología cuantitativa, debido a que

el análisis cuantitativo tiene la intención de generalizar y universalizar sus hallazgos, el investigador está obligado a seleccionar unos cuantos casos de muestra que representen a todos los demás, de ahí la importancia del muestreo en los estudios de corte cuantitativo. A grandes rasgos, en el muestreo empleado en la investigación cuantitativa se insiste en la determinación, mediante una serie de reglas, del número de unidades y su selección al azar.

En el caso opuesto, al que corresponde este trabajo, generalmente las investigaciones de corte cualitativo estudian un individuo o una situación, pocos individuos o reducidas situaciones. En este sentido, la tarea de seleccionar muestras representativas resulta de menor importancia, mientras que cobra especial relevancia establecer previamente la posición estratégica con la que se iniciará la recogida de datos. En el muestreo utilizado en la investigación cualitativa se exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante, garantizando la selección de aquellas unidades que le permitan la mejor cantidad y calidad (riqueza) de la información. Un segundo criterio considera la accesibilidad a los contextos de interés.

Normalmente, en el muestreo cualitativo, el número de unidades seleccionadas es inferior que en el muestreo cuantitativo al conceder mayor importancia a la diversidad de las dimensiones; de acuerdo con Valles (1997), primero se seleccionan los contextos relevantes para la investigación y, posteriormente, se eligen casos individuales. Por ello, en esta investigación, primero se seleccionó una escuela y, en esta, un aula de clases donde tienen lugar las interacciones simbólicas de un grupo de alumnos con su profesor. El grupo observado estaba conformado por veinticuatro alumnos, trece niños y once niñas.

4.4 Estrategia metodológica y de recolección de datos.

En la investigación cuantitativa se parte de la convicción de que existen universales abstractos regidos por leyes universales y abstractas; en esta perspectiva, las peculiaridades de un caso o de una situación concreta dificultan la

comprobación de la ley abstracta. En cambio, en el diseño cualitativo la postura es la de centrar el interés en la situación misma, partiendo de la noción de que cada situación es única e irrepetible y de que el contexto es el que explica, no el que causa, el sentido social (Ruiz, 1999).

De esta manera, la estrategia de una investigación cualitativa, en un contexto de descubrimiento y exploración, está orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado; mientras que la de una cuantitativa se dirige a contrastar, comprobar y demostrar la existencia de una teoría formulada previamente. Así, un amplio abanico de herramientas y técnicas han sido desarrolladas para brindar asistencia a los investigadores en su búsqueda del modo más idóneo de abordar su pregunta de investigación.

4.4.1 El escenario.

El principio guía del procedimiento en la recogida de datos cualitativos es buscar la mayor proximidad a la situación, estudiar la conducta rutinaria diaria sin interferencias, aislamientos artificiales o creación de situaciones inexistentes en la realidad. Por ello, el escenario de trabajo fue el ambiente natural donde tienen lugar las interacciones discursivas entre el profesor y los alumnos: las clases en el aula; concretamente, debido a su accesibilidad, la clase en un aula de una escuela primaria privada del Estado de México.

La recogida de datos, como ha quedado dibujada en la exposición sobre el diseño, está orientada a aquellos con mayor riqueza de contenido de significado; muchas veces, esto conduce a procesos de negociación con los dueños sociales de los datos. En este caso, la entrada a la escuela elegida se realizó mediante una negociación con la directora del plantel; en un primer momento, establecimos contacto vía telefónica y posteriormente nos entrevistamos personalmente con ella. Después la directora hizo una convocatoria a las maestras de la institución invitándoles a participar en el estudio. Por último, se negoció con la profesora de sexto grado, el día y el horario en que su clase podría ser videograbada. Si bien se trató de un diálogo en el que observadoras y profesora expusieron sus

preferencias, el fin de ciclo escolar, próximo por fecha a nuestra entrada al aula, nos dejó un margen pequeño de acción para elegir el momento de la observación.

Lo anterior puede considerarse un problema en la medida en que podría sesgar los datos. Esto porque, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1990), es un problema que al investigador se le diga qué y cuándo observar, pues esto aparece como un intento de las personas por controlar los tiempos en que se autoriza la visita del observador; es decir, en este caso, la profesora puede tender a compartir aspectos de su trabajo docente que se prestan a una visión favorable y ocultar los otros, al menos llevándolos a un segundo plano. Esto proporciona una perspectiva selectiva del escenario. Idealmente, afirman Taylor y Bogdan (1990), el investigador es quien debe elegir el lugar y los momentos para observar.

Sin embargo, hay un factor que resulta útil retomar para matizar este aspecto. Hemos dicho, en la primera parte de este capítulo, que esta investigación es abierta; no obstante, toda investigación es en alguna medida secreta o encubierta en el sentido de que el investigador nunca le comunica todo a la población observada o a sus informantes (Taylor y Bogdan, 1990). Por el contrario: no es prudente que los informantes sepan con exactitud qué es lo que queremos aprender o ver, sino que a veces resulta útil encubrir los interrogantes reales de la investigación para reducir la inhibición de las personas y/o la amenaza que perciben; al mismo tiempo, se evita que los informantes fabriquen acontecimientos, algo que suele ocurrir cuando éstos saben demasiado sobre la investigación: ocultan determinadas cosas ante el observador o ponen en escena determinados acontecimientos para que él los vea (Taylor y Bogdan, 1990). En este sentido, ni la directora del plantel ni la profesora tenían conocimiento de que nuestro interés estaba enfocado a observar la discusión como una forma de construcción de significados compartidos, lo cual nos indica que, si bien la profesora podía haber puesto en escena determinados acontecimientos, no fabricó una discusión con sus alumnos, puesto que desconocía lo que concretamente queríamos observar.

La observación se llevó a cabo sólo una vez debido al cambio en las actividades escolares propio del fin de cursos (exámenes y clases a las que

podían asistir los padres de familia, entre otras). Aunque este puede considerarse un factor pernicioso para la validez y la riqueza analítica del presente estudio, en la investigación cualitativa no hay líneas guías que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar una conclusión o una interpretación (Taylor y Bogdan, 1990); de cualquier manera, recordemos, es posible que el investigador tenga una base plausible sobre la que demostrar sus interpretaciones y conclusiones pero nunca presentar una prueba definitiva.

Al respecto, Wolcott (1993) afirma que el tiempo, como un elemento aislado, no es una garantía de que se haya llegado a conocer y comprender completamente un determinado contexto. Por lo tanto, el acercamiento etnográfico, como se pretende en este estudio, no es necesariamente pasar mucho tiempo en el campo, sino que el periodo óptimo de trabajo en el campo se establece en relación con la sensibilidad del investigador, sus habilidades, el problema y el contexto: se requiere de una buena descripción y un análisis adecuado de dicha descripción. En este sentido, los datos y su interpretación se desarrollan conjuntamente (Wolcott, 1993), por lo que desde el momento de la observación se fueron identificando posibles líneas de análisis con el fin de hacer de una única observación interpretaciones que constituyan un análisis de calidad, esto es, examinar el comportamiento observado en su contexto social, analizar el discurso de los participantes desde la interpretación cultural.

4.4.2 La observación.

En cuanto a las técnicas concretas, en los estudios cualitativos, las técnicas de recogida de datos más destacadas son tres: la observación, la entrevista en profundidad y la lectura de textos. Para la realización de este trabajo, retomando los objetivos que he planteado anteriormente, el procedimiento de recolección de datos fue la observación y, como herramienta, la videograbación de la clase.

La observación, tal como la define Ruiz (1999), “es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella ocurre por sí misma” (p. 125). Esto último

es precisamente lo que caracteriza a la observación y la razón por la que es la técnica idónea para este trabajo: el observador no interviene manipulando ni estimulando ninguno de sus objetos de observación y, por lo tanto, no les cuestiona ni les encomienda ningún tipo de tarea que altere o condicione su comportamiento; por el contrario, el observador permite que los acontecimientos se desarrollen espontáneamente aún cuando dicho desarrollo no resulte personalmente agradable.

La observación capta todo lo potencialmente relevante, sirviéndose, para ello, de todos los recursos que están a su alcance. Esto es, no se limita a la recogida visual de los datos, sino que incluye el tacto, el olfato y el oído. De hecho, la observación, al poner el énfasis sobre la compilación de datos en la vida real, en contextos cotidianos, se vale de herramientas y métodos que incluyen: notas de campo y notas periodísticas de los acontecimientos; grabaciones de audio, videograbaciones, etc. En este estudio, como he mencionado antes, la principal herramienta fue la videograbación, además de algunas notas tomadas durante el preciso momento de la observación.

Al respecto de estas herramientas, Taylor y Bogdan (1990) indica que los investigadores deben subrayar el hecho de que la investigación no desbarata el escenario y empeñarse en que ese principio se cumpla. En opinión de estos autores, la cámara de video tiene un efecto fundamental en el flujo natural de los acontecimientos y conversaciones en el escenario, por lo que recomiendan que los investigadores se abstengan de grabar o anotar al menos hasta que puedan comprender los efectos de ello sobre los informantes.

Sin embargo, el investigador no puede recordar con precisión e incluso advertir los detalles importantes de lo que ha ocurrido en el escenario, algo particularmente importante en el análisis del discurso, eje central de este trabajo. De acuerdo con Valles (1997), el observador no puede estudiar los pensamientos o creencias de las personas, salvo a través de las acciones que éstas llevan a cabo, entre las que se encuentra el discurso; de ahí el interés por técnicas observacionales como la videograbación, para registrar las actividades de la vida

cotidiana, especialmente la conversación o, de manera más general, el uso del lenguaje.

Por ello, aunque el uso de la videocámara no era ineludible, sí resultó sumamente útil a los fines de esta investigación. Taylor y Bogdan (1990) han hallado que después de cierto lapso la gente parece olvidar al grabador y habla y actúa con relativa libertad mientras se está grabando. En este caso, los alumnos se mostraron atraídos por la videocámara solamente durante los primeros minutos de observación y después la clase fluyó con aparente normalidad (seguían el discurso de la profesora y conversaban entre ellos, por ejemplo).

Con respecto a las notas, seguimos la recomendación de Taylor y Bogdan (1990) acerca de que el investigador debe ser discreto y utilizar una libreta o anotador pequeños, sin hacerse notar al escribir: en un par de hojas que cabían en la palma de la mano hicimos anotaciones sobre momentos y datos importantes en la observación.

El tipo de datos recopilados a través de la observación permite la elaboración detallada y a menudo compleja de descripciones por escrito e interpretaciones de un proceso o fenómeno (Lankshear y Knobel 2000), como se verá en el análisis de los resultados.

4.4.2.1 Ventajas y desventajas de la observación.

Por una parte, la observación intenta evitar la distorsión artificial del experimento, tal como he puntualizado al definirla. Este punto conforma la principal ventaja de la observación: que se diferencia del experimento porque no interfiere en el desarrollo de un fenómeno social, sino que estudia la realidad tal como ocurre y otorga un lugar primordial a la naturalidad y a la inmediatez sobre la claridad y la manipulación.

En un segundo término, los métodos de observación tienen la ventaja de acceder fácilmente a las situaciones; de hecho, hay fenómenos que no pueden estudiarse de otra manera. Además, estos métodos pueden ponerse en práctica aún sin la conciencia explícita de los interesados, ya que reducen al mínimo los

efectos que pueden surgir de la presencia del investigador. Como una tercera ventaja, la observación garantiza un alto nivel de rigor cuando se combina con otros métodos.

Existen dos desventajas principales de la observación. Por una parte, existen muchos fenómenos que no son directamente observables. Por otra, en muchos casos, el fenómeno a observar establece una relación emocional con el investigador, de tal modo que le impiden ver lo que realmente existe o le conducen a ver lo que es inexistente. De hecho, una de las críticas más sólidas a la observación es la de falta de validez, dado que el observador debe apoyarse en sus propios criterios personales.

4.4.2.2 Tipo de observación.

Existen al menos dos clases de observación: la observación participante y la no participante; evidentemente, se elige la que mejor responde a las necesidades de la investigación.

La observación participante, de acuerdo con Ruiz (1999), es también denominada etnográfica o global y es aquella en la que el investigador selecciona un grupo humano y se dedica a observarlo detenidamente, viviendo como un integrante más de ese grupo. En este tipo de observación es fundamental, por una parte, la estancia prolongada, de un año al menos, para adentrarse en la captación del contexto; así mismo, es necesaria la participación total como parte de la entrega absoluta en la tarea de interpretar; en este sentido, el observador se convierte en parte de la situación, para sentir lo que es vivirla directamente.

En la observación participante tiene una importancia fundamental que el investigador tenga siempre presente que lo que observa depende de la posición social en la que se encuentra. Lo importante es ser consciente de que, una vez que la posición del investigador es aceptada, su comportamiento hacia el grupo y el de los miembros de éste hacia él está condicionado por esta posición. Además, debemos subrayar el hecho de que en esta modalidad de observación el investigador corre el riesgo de volverse "nativo". Un investigador de campo se

convierte en nativo cuando abandona su rol y se une al grupo que estaba estudiando; el problema más común es la identificación excesiva con los informantes (Taylor y Bogdan, 1990). Es fácil ser afectado por amistades del campo al punto de renunciar a líneas embarazosas de investigación o abandonar la perspectiva crítica que se requiere en el trabajo de campo.

Lo anterior constituye un extremo lamentable en el proceso de una investigación. Conforme conoce un escenario social y participa en él, se espera que el observador viva determinados cambios; sin embargo, este es el cambio más riesgoso, el de perder la perspectiva de observador, el distanciamiento intelectual necesario para mantener equilibrada la observación. Para evitar esta transformación en el observador, Ruiz (1990) sugiere la estrategia de *marginalidad*: el observador no puede adoptar la postura de la *identificación incondicional*, pero tampoco puede adoptar la postura de la *ingenuidad*, por lo que la marginalidad le permite el acceso a todos los ámbitos e intereses del grupo sin identificarse completamente con ninguno de ellos, teniendo abierta la posibilidad de cambiar de opinión, de planteamientos y de manera de ver las cosas; además, funge también como estrategia de contacto. Otra manera de trabajar con ese riesgo es la sugerencia de Valles (1997), acerca de que es recomendable que el observador lleve un registro de los cambios de sensibilidad en la observación y converse con colegas que puedan detectar cambios que el propio investigador no advierte.

Por el otro lado, en la modalidad de observación no participante, el investigador no participa por completo en la vida social del grupo al que observa, sino que participa como observador. Por lo tanto, el observador, en este caso, no se ve obligado a pretender o fingir ser lo que en realidad no es. Por una parte, este tipo de observación presenta aún dos riesgos: en el primero, el o los informantes pueden desarrollar hacia el observador un sentimiento de amistad e intimidad, identificándose en exceso con él, intentando transformarse de informador nativo en observador; en el segundo peligro, el observador puede perder objetividad y neutralidad, perdiendo su condición de extranjero y convirtiéndose en nativo. Sin embargo, podemos ver como una ventaja el hecho de que el observador se

presente como lo que es, ya que es un buen modo de evitar malos entendidos, ambigüedades, recelos y situaciones comprometidas.

Para el caso particular de esta investigación, debido principalmente al tiempo relativamente limitado del que se disponía, se eligió abordar el estudio desde la observación no participante. Ésta resultó idónea para recolectar los datos desde los que se hicieron las interpretaciones pertinentes.

4.4.2.3 Implicaciones de la observación.

El observador social establece contacto directo e inmediato con los actores, por lo que cualquier error o indiscreción con sus interlocutores puede alterar su relación social con ellos y, como consecuencia, distorsionar la comunicación con ellos (Ruiz, 1999). El observador, con su sola presencia y, aún más, con su comportamiento personal, altera la situación social preexistente; este cambio puede ser mínimo e intrascendente o puede modificar sustancialmente la convivencia, o sea, el objeto mismo de estudio. Por ello, la observación, al tratarse de un ejercicio de interacción social y no un acto solitario, tiene implicaciones que deben tomarse en cuenta.

La primera de estas implicaciones es el papel que el observador representa en el grupo observado, pues todas las personas que conforman dicho conjunto se forman una imagen de él, misma que utilizan como base para su relación y comunicación con él. Por lo tanto, el punto esencial aquí para el investigador es adoptar una posición en la estructura de relaciones, aún cuando sea un observador no participante. Como bien afirma Valles (1997), "el investigador que observa resulta también observado (p. 154)

Nuestra meta, como observadores en investigación cualitativa, es que la gente actúe en nuestra presencia tan naturalmente como sea posible; sin embargo, los observadores influyen casi siempre sobre el escenario que estudian, por lo que es importante entender los efectos de nuestra presencia en un escenario; el observador debe tratar de convertirse en sensible y perceptivo respecto del modo en que es percibido y tratado por los otros (Taylor y Bogdan).

Valles (1997) denomina efectos reactivos de la observación a los cambios que pueden atribuirse a la presencia del observador. Ante esto, nos dice, es recomendable llevar un registro de lo que el propio observador perciba como efecto reactivo; esto también puede hacerse mediante las percepciones de informantes clave al respecto.

Otra implicación de la observación, sobre todo en los casos de observación participante, es que la presencia del observador puede generar una transformación emocional que tiene dos importantes efectos dañinos para la objetividad y la validez de la observación: el primero tiene que ver con el hecho de que no se tocan determinados temas tenidos por desagradables, peligrosos o vergonzosos para el grupo, tiñéndose la observación de un ambiente de benevolencia y amistad que ciega todo planteamiento crítico y estrecha el campo de análisis; el segundo se refiere a que se acepta cada vez con menos espíritu crítico la veracidad de las informaciones recibidas y nunca el observador puede ser tan ingenuo para aceptar sin más cuantos datos o interpretaciones le proporcionan sus informantes (Ruíz, 1999). Todo esto tiene que ver con el riesgo del investigador de "volverse nativo", que abordamos antes.

4.5 El análisis de los datos.

Los métodos cuantitativos analizan mediante la constatación de frecuencias y de coincidencias. Los métodos cualitativos analizan los datos mediante narraciones, viñetas y relatos; es una interpretación de las interpretaciones de los actores de una situación social. Este trabajo se apega a la tradición cualitativa en el sentido de que la forma en que se analizarán los datos es a partir del discurso propio de la clase observada.

De igual manera, el análisis de los datos en investigación cualitativa consiste en desentrañar las estructuras de significados, determinar su campo social y su alcance. Este análisis se caracteriza, fundamentalmente porque es interpretativo; lo que interpreta es el flujo del discurso social y esa interpretación consiste en rescatar lo dicho en ese discurso y fijarlo en términos susceptibles de

consulta. El análisis que guiará este estudio es precisamente la interpretación de los discursos registrados en el aula.

Concretamente, el curso de acción en este trabajo para realizar el análisis de los datos fue el siguiente: primero se transcribieron todos los discursos para confrontarlos con las videograbaciones. Para la transcripción se partió del material videograbado para seleccionar secuencias o momentos en los que la interacción discursiva tuviera mayor riqueza (Candela, 2006); ésta se determinó a partir de un criterio de representatividad, lo cual quiere decir que las secuencias elegidas se consideran representativas de los fenómenos, procesos o estrategias discursivas que pretenden comprenderse en este trabajo. Por último, fue desde esas secuencias que se construyeron categorías de análisis, mismas que permitirán determinar las distintas facetas de la discusión en la construcción del conocimiento compartido.

Con respecto a la elaboración de categorías, resulta útil puntualizar que esto se hace porque, de acuerdo con Ruiz (1999), toda observación realizada por un investigador debe ser traducida a símbolos de modo que pueda ser conservada, participada e intercambiada.

En la investigación cualitativa, la mejor manera de organizar y analizar la información es codificarla adecuadamente. En la codificación se pueden usar números si en ello no se pierde la riqueza de los datos; los códigos pueden hacerse y rehacerse continuamente, además de que pueden ser utilizados para futuras investigaciones. El modo más útil de codificar es por medio de categorías, mismas que pueden ser de tres clases principales:

- *Comunes*: son las empleadas en el lenguaje de la convivencia común por la mayoría de las personas.
- *Especiales*: utilizadas por el lenguaje propio de determinados grupos sociales en sus respectivos campos.
- *Teóricas*: emergen del análisis sistemático de los datos, respondiendo y ayudando a elaborar marcos teóricos.

En la investigación cualitativa es recomendable recurrir a los tres tipos de categorías. La codificación supone un primer nivel de análisis y de organización del material relevante de acuerdo con los objetivos planteados.

4.6 Criterios de calidad.

Los que critican un acercamiento científico a la validez rechazan el presupuesto de que exista una correspondencia directa entre los descubrimientos de investigación y una realidad única que existe independientemente de la gente (Lankshear y Knobel, 2000). De acuerdo con esto, el punto de vista cualitativo es el de que la investigación construye parte de la realidad y que hay muchas maneras de hacerlo, tal como hemos visto en este capítulo.

De esta manera, una de las pretensiones básicas de las técnicas cualitativas es la de su poder para captar una mayor riqueza de contenido que las cuantitativas. La mayor diferencia entre ambas técnicas estriba en la validez predictiva, que es universalmente aceptada y aplicada en los estudios cuantitativos, pero que no tiene aplicación directa para los cualitativos, debido a que, en éstos, el objetivo no es extender sus hallazgos hacia el futuro o hacia otros casos, sino diagnosticar y profundizar cada vez más íntegramente un caso concreto.

De acuerdo con Valles (1997), los criterios que han recibido mayor atención desde la metodología cuantitativa son criterios de validez y confiabilidad; en investigación cualitativa se proponen criterios moderadamente alternativos. Uno de ellos, con un empleo frecuente en los estudios cualitativos es la triangulación. La definición de triangulación, de acuerdo con Lankshear y Knobel (2000), varía según los investigadores, pero, generalmente, se usa dicho término para describir el procedimiento en el que una parte de la información es respaldada por otras fuentes de información. Benavides y Gómez-Restrepo (2005) indican que la triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en

el estudio de un fenómeno. Esto no quiere decir, desde luego, que necesariamente tengan que utilizarse tres métodos, por ejemplo.

Para Taylor y Bogdan (1990), la triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a un control recíproco la información; se puede, con ello, tener una comprensión más clara y profunda del escenario y de las personas estudiados. De este modo, la triangulación impide que el investigador acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, la densidad y la claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación. (Goetz y LeCompte, 1988)

Diversos autores hacen referencia a los tipos de triangulación; a grandes rasgos, se trata de cuatro modalidades: triangulación de métodos (empleo de distintas técnicas cualitativas o una combinación con técnicas cuantitativas), triangulación de teorías (utilizar diferentes teorías para observar un fenómeno), triangulación de datos (recurrir a múltiples fuentes de información para corroborar lo observado) y triangulación de investigadores (la observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas).

En esta investigación, la triangulación más evidente fue la última de las que acabamos de enlistar. En un primer momento, consistió en que dos observadoras estudiamos el mismo escenario; en un segundo momento se concretó mediante encuentros de análisis con otros investigadores, con el fin de obtener múltiples fuentes de interpretación y retroalimentación durante la investigación, lo cual permite integrar la información y construir una visión global y detallada de las experiencias particulares observadas. Así, la triangulación fue útil no sólo para identificar las diversas formas como un fenómeno se puede estar observando al desarrollar la investigación en colaboración con otros (Taylor y Bogdan, 1990), sino que también se empleó para ampliar y profundizar la comprensión del mismo.

El panorama general que he descrito de la investigación cualitativa constituye un elemento fundamental para justificar y comprender la aproximación desde la que se emprendió el análisis de los datos, mismo que presentaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como puntalicé en el capítulo anterior, si queremos entender el discurso en el aula de manera compleja y profunda es necesario situarlo y explicarlo desde su uso dentro de la comunicación interactiva entre profesores y alumnos; por lo tanto, para el análisis de los resultados que aquí presento, he adoptado una postura cualitativa, que resulta la más adecuada para comprender la compleja dinámica de las clases escolares. De esta manera, el procedimiento a seguir es más inductivo que deductivo; es decir, se parte de los datos observados para intentar teorizar, en lugar de partir de una teoría perfectamente elaborada.

Tal como se estableció en el capítulo metodológico de este trabajo, las viñetas que presentaré en este análisis provienen de la transcripción hecha a partir de la videograbación; con el fin de ofrecer una visión lo más cercana posible a los fenómenos observados que interesa analizar, las viñetas tiene algunas anotaciones: en mayúsculas está el habla que se pronuncia con mayor volumen; la lectura de algún texto se señala con comillas; entre paréntesis, con cursivas, están las observaciones personales de la investigadora, que generalmente dan cuenta de algunos gestos y acontecimientos que no forman parte del discurso hablado; también entre paréntesis, con número, se indican los segundos de silencio que tienen lugar en el habla de los miembros de la clase.

Como una forma de analizar el discurso educativo presente en esta clase, estos resultados se categorizan desde el abanico de estrategias discursivas que pueden dar cuenta de la estructura del discurso de la maestra, aunque también se analizará el contenido. Para ello, es necesario volver al cuadro de estrategias discursivas que he descrito en el tercer capítulo (págs. 40-43), con el fin de obtener una descripción más amplia y esquemática de todas ellas.

De esta manera, encontramos que dieciocho de las veintiséis estrategias discursivas pueden ser empleadas como categorías de análisis en la comprensión del discurso que fue observado en esta clase: la persuasión (no.1), el marco social de referencia (no.2), el marco específico de referencia curricular (no.3), intención

argumentaria (no.4), intención de comprensión (no.5), el discurso de referencia institucional (no.6), diálogo elicitativo (no.7), la estructura de continuidad de la clase (no.8), la reelaboración del discurso (no.10), la recapitulación (no.12), la participación contingente (no.13), discurso guiado por el texto (no.14), la lectura previa del alumno (no.15), el entrenamiento de procedimiento (no.16), la construcción de un ambiente emocional y emotivo (no.17), la suscitación (no.19), incorporación de las aportaciones (no.23) y la reelaboración de las aportaciones (no.24). Sin embargo, la intención de este análisis, habiendo pasado por una etapa de categorización, es realizar una integración de estas categorías a fin de acercarnos a la complejidad propia de la construcción conjunta de conocimientos que realizan alumnos y maestra.

Lo anterior quiere decir que las estrategias discursivas están estrechamente vinculadas unas con otras y su implicación en esta construcción del conocimiento tampoco puede verse por separado. Esto nos conduce a adoptar una visión de conjunto en la que no se analice categoría por categoría, sino que permita observar las interrelaciones entre estrategias discursivas, la transición entre una y otra y, evidentemente, la construcción del conocimiento desde esta incorporación de estrategias. Por ello, este análisis está dividido en tres secciones, de acuerdo con lo que se observó y que, además, coincide con los planteamientos de este trabajo, de tal manera que muchas de las categorías se presentan a lo largo de este análisis, al igual que procesos como el control docente y la apropiación en los alumnos.

La primera sección de este análisis está enfocada a estudiar los intercambios, las interacciones y la construcción de significados compartidos desde las preguntas planteadas por la profesora y por los alumnos; es decir, qué posibilidades se abren desde esta estrategia discursiva. En la segunda parte, el interés central es el análisis de la argumentación como una forma constructiva de discutir los contenidos escolares. El último segmento del análisis es una presentación de otras estrategias discursivas con menor presencia en la clase, pero que funcionan como el cierre de la misma y que ameritan ser retomadas como

parte de la actuación docente en el marco de la estructura y el contenido de la lección.

5.1 El universo de las preguntas.

A lo largo de la clase observada, resulta notable el empleo que la profesora hace del diálogo elicitativo que, como recordamos, se refiere a la estructura IRE, consistente en tres movimientos: Interrogación (I), Respuesta (R) y Evaluación (E). Sin embargo, esta estrategia es implementada por la profesora de acuerdo con objetivos diversos y en momentos particulares. Analizo a continuación el empleo de esta estrategia discursiva y su función en el desarrollo de la clase y, por ende, en la construcción no sólo del conocimiento compartido, sino también de la relación entre la profesora y los alumnos.

La maestra inicia la clase con una recapitulación de los contenidos abordados la clase anterior; en esta recapitulación, la maestra resume o repasa brevemente el tema que fue visto anteriormente con la finalidad de contextualizar la clase que se desarrollará:

1. **Ma:** BUENO, A VER, MUCHACHOS, estábamos viendo la última clase de civismo, siéntate bien (*disminuyendo su voz y señalando a un niño*) estábamos viendo en la última clase de civismo la creación de la ONU, vamos con los antecedentes, SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, termina la segunda guerra mundial y entonces todos los países aliados se ponen de acuerdo para hacer una organización que vea por los esfuerzos por la paz en el mundo, es cuando se crea la liga de las naciones; la carta que se firma la firman (*sic*) ciento cincuenta países entre ellos México, es de los fundadores, y esto da como resultado que en mil novecientos cuarenta y cinco se cree la ONU. Lo último que vimos sobre la ONU ¿qué fue, quién me dice?, ¿la última clase qué fue lo que vimos?... (.3)(*La profesora comienza a desplazarse hacia su escritorio, permanece parada pero ligeramente inclinada hacia éste, sosteniendo su peso con sus brazos. Observa a sus alumnos*).
2. **Aa:** fue...
3. **As:** ¿la declaración de los derechos humanos?
4. **Ma:** sí, ¿cómo se llamaba, a ver?
5. **As:** declaración universal de los derechos humanos
6. **Ma:** declaración universal de los derechos humanos, ¿cuándo se promulgó?
7. **As:** diez de diciembre de mil novecientos (*no se entiende, los alumnos hablan al mismo tiempo*)

8. **Ma:** ¿de mil novecientos qué? (*los alumnos hablan al mismo tiempo*)... ah, cuarenta y ocho, no ochenta y cuatro (*risas de los alumnos*), mil novecientos cuarenta y ocho, tres años después de su creación, ¿sí?, hacen o proclaman la declaración universal de los derechos humanos. Ya habíamos visto algunos de los derechos humanos fundamentales, el principal, el primordial, ¿cuál es? (*se desplaza un poco de su escritorio y al enunciar la última interrogante, levanta su dedo meñique mostrándolo al grupo*).

Observamos en el primer párrafo, como decía antes, una recapitulación, misma con la que puede evidenciarse desde el principio de la clase la estructura de continuidad presente entre las lecciones, ya que la clase presente se organiza, en cierta medida, en relación con la anterior y la maestra la retoma no sólo como una manera de introducir los nuevos contenidos, sino también como una forma de vincular los contenidos de las clases. En ese primer párrafo, también, observamos que la profesora se dirige a un alumno y, con las palabras "siéntate bien" (1), parece estar controlando la manera de *estar* del alumno en la clase; es decir, le indica que, dentro de las reglas internas en el salón de clases está contemplada la postura física de los estudiantes y que ella, la maestra, tiene la autoridad para corregir y dirigir también dichas particularidades en los alumnos. Este es un aspecto presente a lo largo de la clase, relativo a las normas que regulan las interacciones en el salón de clases; por su naturaleza implícita, se presenta estrechamente vinculado a diferentes momentos de la clase, por lo que es uno de los temas con presencia regular e inherente a los momentos retomados a lo largo de este análisis.

Ahora bien, en la viñeta observamos que la maestra formula una pregunta (1) en la que invita a los alumnos a recuperar sus conocimientos sobre lo visto en la clase pasada, los alumnos ofrecen una respuesta (3) y la maestra devuelve una evaluación (4) en la que les indica que su respuesta es *correcta*. Por lo tanto, hay un diálogo elicitativo, mismo que se presenta una vez más cuando la maestra formula una segunda pregunta inmediatamente después de su evaluación (4); este diálogo tiene características de repetición, pues la maestra (6) dice exactamente lo que han dicho los alumnos (5), lo cual puede interpretarse como una aceptación implícita de la respuesta verbalizada. Ahora bien, estos intercambios IRE también se caracterizan por la falta de tiempo entre las respuestas de los alumnos, las

evaluaciones de la maestra y el planteamiento de una nuevas cuestiones; esto es, el hecho de que la maestra formule a los alumnos preguntas nuevas no abre posibilidades de reelaboración o de replanteamiento por parte de los alumnos, quienes se ajustan al ritmo interactivo en el que tiene lugar su proceso de aprendizaje.

En su última intervención (8), la maestra identifica las diferentes respuestas de los alumnos y, mediante la recapitulación de aspectos que pueden ayudarles a aclarar el dato sobre el que están confundidos, afirma la respuesta acertada; esta recapitulación guarda una cierta continuidad con la que presentó al inicio de la clase y ofrece a los alumnos la clave con la que pueden recordar con claridad la fecha que les preguntó. Una vez trabajado esto, la maestra plantea una pregunta a los alumnos (8), lo cual constituye el movimiento inicial del diálogo elicitativo y lo que sucedió a esta pregunta está expuesto en la siguiente viñeta:

9. **As:** derecho a la vida.
10. **Ma:** DERECHO A LA VIDA, ese es el primero, cualquier ser humano tiene derecho a la vida; ahora, de los que ya habíamos visto también, ¿qué otros se acuerdan?, LEVANTEN LA MANO (*enuncia esta frase al tiempo que muestra las palmas de su manos al grupo, indicando una pausa a las participaciones*) porque si me hablan todos juntos no entiendo.
11. **Ao:** derecho a... (*Varios niños levantan su brazo para participar*)
12. **Ma:** a ver, cariño, no te entendí nada, habla más fuerte...ahorita que recuerdes bien me vuelves a decir; Alexis... (*Éste baja su brazo y varios alumnos lo mantienen levantado*)
13. **Alexis:** derecho a la libertad.
14. **Ma:** DERECHO A LA LIBERTAD, sí, ese es otro de los derechos fundamentales del ser humano, el derecho a la libertad; Carla... (*A quien observa y le cede la palabra señalándola*)
15. **Carla:** a la seguridad.
16. **Ma:** EL DERECHO A LA SEGURIDAD, yo tengo derecho a vivir seguro donde sea. (*Señala a un alumno*)
17. **Ao:** derecho a una hora de descanso.
18. **Ma:** eso ya vendría en los derechos de los trabajadores, o sea en LOS DERECHOS LABORALES.
19. **Ao:** (*hablando espontáneamente*) derecho... ¿a expresarse?
20. **Ma:** EL DERECHO A LA LIBRE EXPRESIÓN, sí, también... ¿ya te acordaste? (*observando al alumno de la línea 11*)
21. **Ao:** el derecho a estudiar (*risas de los alumnos*)
22. **Ma:** el derecho a estudiar, bueno, el derecho a la preparación ahorita lo vamos a ver en LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS; Alexis (*quien tenía levantado el brazo*)...
23. **Alexis:** derecho a la nacionalidad.

24. **Ma:** el derecho a tener una, o a pertenecer a un país, a tener una nacionalidad, sí; Giovanni...
25. **Giovanni:** ¿el derecho a la religión?
26. **Ma:** el derecho a escoger el culto que prefiero, sí. (*Señala a un alumno que pedía la palabra, pues levantaba su brazo*).
27. **Ao:** ¿libertad de expresión?
28. **Ma:** libertad de culto, sería.
29. **Ao:** (*hablando espontáneamente*) ¿derecho a la salud?
30. **Ma:** derecho a la salud, yo tengo derecho a vivir en un ambiente que me promueva la salud, sí.
31. **Aa:** ¿que nadie debe ser torturado?
32. **Ma:** EXACTAMENTE, ese era otro de los que habíamos visto la clase pasada, NADIE debe ser torturado, no se debe usar la violencia NI FÍSICA NI PSICOLÓGICA, sí. (*Señala a una alumna que levantaba su brazo y quien toma la palabra*).
33. **Aa:** ¿el derecho a tener una casa dónde vivir? (*risas de los alumnos*)
34. **Ma:** EL DERECHO A TENER UN TECHO QUE NOS PROTEJA, una vivienda digna, sí. (*Señala a una alumna que levantaba su brazo*)
35. **Aa:** (*leyendo de su cuaderno*) el niño debe gozar... (*risas de los alumnos*)
36. **Ma:** a ver, espérenme, espérenme un poquito, estamos viendo en la declaración de derechos, o sea en la declaración universal, la declaración de los derechos de los niños ahorita la vemos; a ver, Rodrigo (*observándolo*).
37. **Rodrigo:** ¿derecho al sustento?
38. **Ma:** EL DERECHO AL SUSTENTO, a ver, EXPLÍCATE.
39. **Rodrigo:** a la comida, pues. (*Risas de los alumnos*)
40. **Ma:** el derecho a tener una alimentación apropiada, sí. (*Señala a un alumno que levantaba su brazo*).
41. **Ao:** ¿el derecho a no ser discriminados?
42. **Ma:** el derecho a no ser discriminados, ESE ES BIEN IMPORTANTE, ¿eh?, no importa, y ese es de los principios fundamentales, no importa de qué raza soy, de qué religión, no importa mi edad, no importa mi sexo, tengo los mismos derechos en todos lados, sí. (*Señala a un alumno que levantaba su brazo*).
43. **Ao:** ¿derecho a tener la asistencia médica?
44. **Ma:** ya lo habíamos comentado por ahí en el derecho a la salud, en el derecho a la salud también vamos a integrar eso, tengo derecho a tener servicios suficientes como para que aseguren mi calidad de vida y mi salud, sí. (*Señala a un alumno que levantaba su brazo*).
45. **Aa:** derecho a la alimentación.

Como puede verse, los alumnos (9), en conjunto, ofrecen una respuesta que la maestra confirma como *correcta*, puesto que la repite, complementándola brevemente (10). En esta misma intervención, observamos otros dos aspectos: por una parte, la maestra formula una nueva cuestión que parece abrir la participación de los alumnos, ya que en ésta apela a lo que los alumnos recuerdan y, por ende, a lo que supone que ya saben porque lo han visto en

clases anteriores; por otro lado, la maestra explicita una regla interna del salón de clase que regula la participación ordenada de los alumnos; es decir, les reitera cómo deben actuar en el desarrollo de la clase, mediante el reestablecimiento de la condición de que levanten la mano para que puedan hablar en la clase. Esto está estrechamente vinculado con lo que ocurre con la primera participación, puesto que la maestra (12) le indica al alumno que el volumen de su voz debe ser más elevado para que su aportación sea escuchada, con lo que le está indicando la manera de participar en la clase; el alumno, con ello, parece inhibirse, puesto que ya no habla en la segunda oportunidad que le da la maestra y ella no participa en el proceso del alumno, sino que le pide que cuando tenga claro lo que va a decir vuelva a pedir la palabra; de esta manera, la maestra se enfoca en atender las participaciones de los demás alumnos. En esta misma intervención, en la forma en la que la maestra se dirige al alumno, el empleo de la palabra "cariño" (12) puede formar parte de una estrategia para construir un ambiente emocional a través del contacto afectivo.

Ahora bien, como he dicho antes, la pregunta de la maestra (10), abre efectivamente la participación de los alumnos. Como puede observarse en la viñeta, las participaciones de los alumnos son individuales (11-45); es posible entrever que algunos de los alumnos verbalizan su respuesta como si fuese una pregunta, lo que permite suponer que esperan que la intervención de la maestra sea efectivamente una evaluación y acaso una confirmación de que su respuesta es correcta o aceptable dentro de lo que espera la maestra que respondan. Como en momentos anteriores, la maestra acepta la respuesta de los alumnos mediante la repetición verbal de lo que ellos dijeron; de hecho, la mayoría de las participaciones de los alumnos está seguida por una intervención de la maestra en la que ella afirma lo que el alumno dice, como una forma de aceptar su respuesta.

En algunas participaciones (13, 15 y 29) encontramos que la maestra, después de afirmar repitiendo la respuesta del alumno que ha hablado antes que ella, complementa su intervención con un argumento corto. En otros casos (19, 24, 25 y 33), la maestra retoma el discurso de los alumnos participantes y lo devuelve al grupo de forma ligeramente distinta, esto es, parafrasea las

aportaciones de los alumnos, lo cual parece constituir una reelaboración del discurso; como hemos visto, esta es una estrategia discursiva que la maestra emplea quizás para que el contenido resulte más claro para el alumno y también, en este caso, para acercar el discurso que el alumno reporta al discurso escolar. Un caso similar es el de Rodrigo (37), quien dice su aportación como una pregunta (37) y la maestra le pide que aclare lo que ha dicho (una reelaboración de su propio discurso); el alumno cambia sus palabras y la maestra reelabora nuevamente el discurso, reinterpreta lo que el alumno ha querido decir, quizás con la finalidad de aclararlo y establecer con ello un significado compartido (40).

Es posible también observar ocasiones en las que la maestra no acepta las participaciones de los alumnos. Un caso es en el que la maestra (18) descarta como relevante la aportación del alumno que ha participado, argumentando que su comentario no puede ser retomado en el marco específico del tema que están abordando. Más adelante (35-36), se presenta un rechazo docente de la aportación de una alumna; al interrumpir a la alumna, puede interpretarse como una participación contingente. En esta participación contingente se evidencia que hay una organización de contenidos; esto es, la maestra manifiesta a los alumnos las diferencias entre los contenidos, con lo cual les muestra que el conocimiento está organizado y que requiere un abordaje parcial y gradual para su análisis. Al personalizar algunos de los ejemplos, parece que la maestra enfatiza el carácter cotidiano y compartido de los mismos; además, se observa que personaliza, sobre todo, aquellos derechos que podrían prestarse a una valoración más subjetiva, mientras que al hablar de los otros derechos en forma impersonal la maestra subraya, de alguna manera, la cualidad indiscutible y universal que tienen esos principios como derechos humanos concernientes a todas las personas del mundo; este es el aspecto que, al parecer, la maestra pretende transmitir a los alumnos a través de este cambio en la expresión.

Ahora bien, el final de esta serie de participaciones acontece de la manera ilustrada en el siguiente extracto:

45. **Aa:** derecho a la alimentación.

46. **As:** ya.

47. **Ma:** ya lo habían comentado.

48. **Aa:** ¿a la seguridad?
49. **Ma:** ya lo habían comentado.
50. **Ao:** ¿el derecho a tener estudios y a estudiar lo que uno quiera?
51. **As:** ya lo habían comentado.
52. **Ma:** a ver, okey, bajen la mano, vamos a otra cosa, ¿sí?, dentro de todos esos derechos, ya nos acordamos de algunos fundamentales, el derecho a la vida, el derecho a la libertad, el derecha, derecho, perdón, a la no discriminación y algunos otros QUE NO SE CONSIDERAN FUNDAMENTALES pero que también son importantes para poder vivir, la seguridad, la salud, la alimentación, una vivienda digna, la educación, todo eso, (*se dirige nuevamente hacia su escritorio y una vez ahí se inclina ligeramente sobre éste, se sostiene con sus brazos y mantiene su mirada fija en sus alumnos*) pero les acabo de dar también la declaración de los derechos de los niños; esta se proclamó el veinte de noviembre de mil novecientos cincuenta y nueve, unos años después; acuérdense que la ONU también tiene organismos que dependen de ella, uno de los más importantes es la UNICEF, la UNICEF es la que se encarga de ver la seguridad de los niños en el mundo, entonces, a partir de ese organismo se crea esta declaración [...].

He retomado este fragmento porque, si bien no representa un diálogo elicitivo, pone de manifiesto el cambio de estrategia discursiva docente. Esto es, cuando las aportaciones de los alumnos comienzan a tornarse repetitivas, la maestra señala precisamente que las participaciones ya no son relevantes debido a que han sido ya mencionadas durante la sesión en curso. De manera muy interesante, observamos cómo los alumnos se apropian de la estrategia docente para rechazar las aportaciones como relevantes o pertinentes (51) y dicen en conjunto la misma frase que la maestra utiliza. Esto quiere decir que los alumnos, al apropiarse de esta estrategia, están apropiándose también de una manera de evaluar, calificar y descalificar la calidad de las participaciones de sus compañeros y de un recurso desde el cual dirigirse a sus propios compañeros, lo cual impone un cambio en las interacciones.

Por otra parte, en la intervención de la maestra (52) podemos observar que, explícitamente, indica a los alumnos un cambio en la actividad. Así, encontrando que las aportaciones de los alumnos se reproducen en tres ocasiones consecutivas, concluye el ejercicio y propone un ligero cambio de tema; pero antes de entrar en ello, lo que hace es una recapitulación en la que resume los aspectos más relevantes de lo que se ha dicho durante la clase. De esta manera, observamos que esta extensa serie de participaciones se vio posibilitada a partir

de la recapitulación y tiene un cierre apoyado precisamente en una nueva recapitulación, que puede ser un componente indispensable para redondear el tema, delimitarlo y establecer su nexos con el siguiente. Por ello, la recapitulación es empleada por la profesora probablemente con la intención de facilitar la comprensión de los alumnos en torno a lo que sigue, esto es, generar un puente entre el contenido dado y el nuevo.

Como puede verse en los ejemplos que hemos analizado, la maestra establece una serie de diálogos elicítivos que se caracterizan por preguntas que ella plantea a partir de la recapitulación, es decir, la maestra exhorta a los alumnos a retomar los contenidos que han visto en clases anteriores a manera de repaso del conocimiento que ya se supone establecido; de esta manera, las preguntas de la maestra están orientadas a encauzar las aportaciones de los alumnos de manera que éstos recuperen los aspectos relevantes de clases anteriores que se enlazan con la actual. Así, las participaciones de los alumnos se van eslabonando, de manera que juntas constituyen la entrada al tema nuevo, que se enlaza precisamente con lo que han visto, particularmente con lo que acaban de retomar. Veamos ahora cómo se transforma la situación cuando los diálogos elicítivos constituyen la estrategia discursiva con la que la maestra guiará la construcción del conocimiento que los alumnos harán con la clase con contenido nuevo que están por abordar:

52. [...] (*bajando su mirada y enfocándola en una hoja que se encontraba en el escritorio, comienza a leer*) En el principio uno, dice "el niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración; estos derechos serán reconocidos a todos sin excepción ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, no importa si son del niño o de su familia". ¿Qué quiere decir esto, alguien me lo explica? (*observa al grupo, mostrando las palmas de sus manos hacia arriba*)...
53. **Ao:** ¿que todos somos iguales? (*la mayoría de los alumnos dice lo mismo en diferentes momentos*).
54. **Ma:** a ver, muchachos, si está hablando uno de sus compañeros, lo escuchamos. (*Se retira ligeramente de su escritorio, colocándose en una esquina de éste y acercando la hoja impresa hacia ella*).

En esta viñeta observamos que la maestra basa su discurso en la lectura textual de una hoja impresa, misma que, como ella misma dijo antes, ha repartido a cada alumno al inicio de la clase; es un discurso guiado por el texto, ya que, incluso, es desde lo escrito en el texto que ahora pregunta la maestra. Aquí es posible observar cómo se presenta al texto como un recurso de relevancia superior, ya que es desde éste que se legitima el discurso docente y se orientan las participaciones de los alumnos, como veremos a continuación. De hecho, el resto de la clase debe su estructura y organización a la estructura que presentan los textos empleados por la maestra, como iremos analizando.

En su intervención final (54) la maestra impone silencio a los alumnos mediante la manifestación verbal de otra regla interna del salón de clase (54), con lo que encontramos nuevamente un elemento de control de la estructura de participación y de la interacción entre los alumnos. El siguiente extracto muestra los diálogos elicítivos que se presentan, ahora, desde el discurso guiado por el texto:

56. En el dos, (*bajando nuevamente su cabeza hacia la hoja en el escritorio, lee*) dice, "gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios dispensados por la ley y por otros medios para que pueda desarrollarse física, mental, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y de dignidad"... (.3) ¿quién me comenta algo? (.5)
57. **Ao:** (*inaudible*)
58. **Ma:** a ver, otra vez, no te escuché. (.3)
59. **Ao:** ¿que todos tenemos la misma protección?
60. **Ma:** que debemos tener la misma protección, ¿QUIÉN ME LO EXPLICA UN POQUITO MÁS?
61. **Aa:** (*hablando espontáneamente*) no sólo los niños, sino todas las personas.
62. **Ma:** sí, todas las personas, PERO ESTAMOS HABLANDO ESPECÍFICAMENTE de la declaración de los derechos de los niños, algo más, ¿Abril?
63. **Abril:** que si los padres no tienen las, los medios para sustentar al niño, el gobierno tiene que ayudarles.
64. **Ma:** sí, ¿qué pasó?, ¿algo más, Alexis, o era sobre esto mismo?
65. **Alexis:** era sobre eso...

Como vemos, la maestra nuevamente realiza la lectura de una sección específica del texto en voz alta para los alumnos; esta sección guarda una continuidad con la que ha leído antes, puesto que, a lo largo de la clase, la

maestra sigue el orden que contiene el texto, lo que nos indica claramente que es desde este texto que la maestra organiza la revisión y discusión del tema que ocupa la clase. Después de la lectura, la maestra formula una pregunta a los alumnos, iniciando un nuevo diálogo elicitivo; esta pregunta está orientada a motivar en los alumnos la interpretación del texto. A la pregunta de la maestra se suceden las participaciones de tres alumnos: la primera intervención (59) es de un alumno que verbaliza su respuesta como si se tratase de una pregunta y la maestra acepta parcialmente su respuesta, ya que insta a los alumnos a tratar de complementarla; después se presenta la participación de una alumna (61), quien presenta un argumento que la maestra admite parcialmente también, ya que termina prácticamente rechazándolo bajo el argumento de que no resulta relevante o pertinente para el tema que se está revisando (62); este movimiento discursivo de la profesora nos permite ver que, en la manera en que rechaza el argumento está también jerarquizando y organizando el conocimiento, es decir, ordena el abordaje del tema como mediadora entre el texto y los alumnos. Es la participación de la última alumna (63) la que finalmente la maestra incorpora a su discurso como una respuesta acertada; de hecho, este curso de acción de la maestra pudo haber condicionado la participación del último alumno (65), de tal manera que éste ya no participa, pues parece que se considera innecesaria una nueva participación cuando ya se ha dado una respuesta *correcta*.

Lo anterior subraya la importancia del papel que juega el texto en la clase, de acuerdo con el empleo que de éste hace la profesora; esto es, la maestra asigna al texto un lugar desde el que puede explicar, afirmar y establecer significados compartidos en torno a los derechos de los niños. De esta manera, el discurso docente se enfoca a orientar o guiar las participaciones de los alumnos de manera que se acerquen a lo establecido en el texto. La siguiente viñeta es otro ejemplo:

122. **Ma:** es el tres... (*Inclina ligeramente su cabeza y comienza a leer de su hoja*) "el niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad", ¿qué les dice esto? (*Observando al grupo, una alumna levanta el brazo*) Carolina.
123. **Carolina:** que desde que nace el niño deben de registrarlo (*inaudible*)(*sic*)

124. **Ma:** ajá, ¿por qué creen que esto deba darse?
125. **Ao:** (*Hablando espontáneamente*) ¿para ver cuántas personas nacen?
126. **Ma:** eso ya es una cuestión administrativa en cuanto al gobierno, muchachos, pongan atención...(2)
127. **Ao2:** (*Hablando espontáneamente*) ¿porque eso también les piden para su educación?
128. **Ma:** para hacer cualquier trámite después, para hacer cualquier ingreso, trámite de ingreso o lo que sea necesitan el registro, necesitan una identificación oficial, acuérdense que la primer identificación oficial...
129. **Ao:** (*Hablando espontáneamente*) el acta de nacimiento...
130. **Ma:**...la primera identificación oficial que tenemos ES NUESTRA ACTA DE NACIMIENTO...
131. **As:** CURP...
132. **Ma:**...pero ¿para qué más podrá ser?
133. **Ao:** (*Hablando espontáneamente*) para tener un nombre.
134. **Ma:** ¿para qué?
135. **Ao:** (*Hablando espontáneamente*) para tener derechos...
136. **Ma:** ¿perdón?
137. **Ao2:** para asistencia médica.
138. **Ao3:** ¿para tener, este, los servicios necesarios?
139. **Ao4:** ¿para tener los mismos derechos que todos los demás?
140. **Aa:** no, para cumplir esos derechos, ¿no?
141. **Ma:** ya quedamos en que los derechos los tienes aunque no tengas un registro... ¿no será?, a ver, piensen un poquito...
142. **Ao5:** ¿para poder salir del país?
143. **Ma:**... ¿NO SERÁ TAMBIÉN?, sí, es cierto, para todos los trámites administrativos que quieran, necesitamos saber quiénes somos y a dónde pertenecemos, pero ¿no será que también, POR MÍ, COMO SER HUMANO, en mi autoestima, es necesario que sepa QUIÉN SOY Y DE DÓNDE PROVENGO, a dónde pertenezco?
144. **As:** sí

En este, como en el extracto anterior, tenemos que la maestra lee en voz alta el texto y desde esa lectura plantea una pregunta al grupo; es decir, hay un discurso guiado por el texto a partir del que la maestra pide la participación de los alumnos, aparentemente, desde su propia reflexión sobre lo que se ha leído. La primera participación relativa a la pregunta es de Carolina (123), una alumna que expresa lo que, en su opinión, quiere decir el párrafo concreto que están trabajando; la maestra evalúa lo dicho por la alumna, incorporando como aceptable su respuesta y, sin dar tiempo al trabajo del alumno sobre lo que acaba de establecerse, expone una nueva pregunta para el grupo (124). Un alumno (125) contesta como si en realidad preguntara y la maestra rechaza implícitamente su respuesta presentando un breve argumento para informar al alumno por qué esa respuesta no puede considerarse adecuada (126). Lo mismo ocurre con el

tercer alumno que participa (127-128). De esta manera, tenemos que la maestra está esperando una respuesta determinada y dirige el discurso de los alumnos hacia ella.

Como probable resultado de lo anterior, se presentan seis participaciones espontáneas de los alumnos. En la primera (133), un alumno expresa una respuesta que no es escuchada por la maestra, probablemente porque hay otros alumnos hablando al mismo tiempo; pero al solicitarle que repita lo que dijo, cambia su respuesta (135) y, de nuevo, la maestra no puede escuchar lo que dice, de tal manera que otro alumno (137) toma la palabra, seguido de otros dos que presentan sus respuestas como si fuesen preguntas (138-139); una alumna (140) responde con base en lo dicho por el último alumno, dirigiéndose a él en lo que constituye un breve momento de interacción entre alumnos. Lo que aquí observamos es que los alumnos comienzan a tener una iniciativa mayor para hablar de manera espontánea, es decir, sin esperar a que la maestra les asigne un turno para participar, lo cual evidencia un proceso de autoselección de los alumnos, mismo que parece estar directamente relacionado con el hecho de que ninguna aportación de los alumnos ha sido acertada en términos de la respuesta que está esperando la profesora.

Sin embargo, la maestra no desarrolla todas las intervenciones, sino que únicamente habla (141) para descartar la expresada por el cuarto alumno participante (139), incluyendo en su intervención un mensaje para el alumno en el que le dice por qué no es válido su argumento y, además, un replanteamiento de la pregunta inicial, lo cual parece indicar que no se ha llegado a la respuesta que ella espera. En su última intervención (143), la maestra parece aceptar parcialmente las respuestas de los alumnos, ya que las incluye en un concepto ("trámites administrativos") que, no obstante, no es al que ella quiere llegar, por lo que la maestra termina dando a los alumnos la respuesta *correcta* sin oportunidad de que ellos se replanteen o reelaboren el conocimiento.

Con esta secuencia analizada observamos que, en efecto, hay preguntas que los profesores plantean que pueden abrir espacio a la discusión; aquí observamos que la maestra, preguntando a los alumnos "¿por qué creen que se

deba dar esto?" está dirigiéndose a la opinión de los alumnos y a lo que ellos suponen de la cuestión, con lo que puede averiguar las consideraciones previas de los alumnos y acercarlos al conocimiento deseable o socialmente establecido. Esta estrategia docente vinculada a la discusión parece posibilitada y enriquecida en la medida en que la maestra incorpora aportaciones de los alumnos al discurso docente; aunque esto no ocurre siempre así, observamos, por ejemplo, un caso que nos muestra que no sólo las preguntas de la maestra pueden generar o motivar la participación del grupo:

167. ...pero en la cabecera municipal debe haber, ¿sí?; ahora, para comprobar, lo que se puede hacer es llevar testigos, para que puedan atestiguar, valga la expresión, en dónde nacieron y cómo nacieron; (*a una alumna*) la pregunta que hiciste es muy buena, ¿y qué pasa si nace en un avión? (.5)
168. **Ao:** ¿en un avión?
169. **Ma:** ¿qué creen que sea?
170. **Ao:** (*Hablando espontáneamente*) ¿por dónde están volando?
171. **Ma:** no, ¿y qué tal si están volando por mar internacional?
172. **Ao2:** ¿a dónde van, hacia dónde van? (*muchos alumnos hablan y otros ríen*), ¿hacia dónde van? (*los alumnos siguen hablando*)
173. **Ma:** hey, hey, muchachos... (*Varios alumnos comienzan a levantar el brazo*)
174. **Ao2:** miss...
175. **Ma:** ¿sí? (*Cede la palabra señalando a Ao2*)
176. **Ao2:** ¿hacia dónde van a ir?
177. **Ma:** no.
178. **Ao3:** ¿del lugar de donde vienen?
179. **Ma:** no.
180. **As:** (*hablan muchos al mismo tiempo*)...AEROLÍNEA.
181. **Ma:** la aerolínea, sí, el lugar de donde, a donde pertenece el avión en esas circunstancias se considera territorio, sí.
182. **Aa:** ¿es lo que casi dijo Alexis, no?
183. **Aa2:** ¿lo dijiste?
184. **Alexis:** no, ¿de dónde vienen? A dónde van y de dónde, miss.
185. **Ma:** no, no, no, ah, porque resulta...
186. **Ao:** a dónde vaya la aerolínea.
187. **Ma:** a ver, no necesariamente, no necesariamente, porque muchas veces, las aerolíneas de otros países tienen aviones aquí, y de aquí van a otros lugares, entonces, la aerolínea no es de aquí, pero de aquí salió el avión, no es lo mismo, ¿eh?, cuidado.

En esta viñeta observamos un diálogo elicitativo que se genera desde la pregunta de una alumna que habló momentos antes; la profesora recupera la participación de la alumna e incorpora dicha aportación, exponiéndola ante el

grupo, al principio, como una pregunta que ellos pueden resolver; es decir, invita a los alumnos a pensar la cuestión y participar sobre ello. La respuesta que manifiesta un alumno (170), verbalizada como si fuese una pregunta, es rechazada por la maestra, quien ofrece una pregunta a ese alumno; esta pregunta, sin embargo, tiene una función distinta a otras que se han presentado en la clase, puesto que está dirigida a mostrar al alumno un argumento que descarta como viable su respuesta.

La maestra intenta nuevamente imponer silencio entre los alumnos (173), con el probable fin de establecer orden en las interacciones que están teniendo lugar en el salón de clase. Después rechaza directamente las dos siguientes participaciones (176 y 178): al decir un "no" solamente, está claramente evaluando y no retroalimentando las respuestas de los alumnos, puesto que en estos casos ya no argumenta en contra de esas respuestas como lo hizo con la participación previa. Finalmente, la maestra retoma la participación que se ajusta a la respuesta *correcta* y la expresa ante el grupo; sólo en una última intervención (187) presenta un argumento en contra de una última respuesta de un alumno, diciendo una aclaración que se juzga pertinente para legitimar la respuesta docente. De esta manera, los alumnos se implican en un proceso para acercarse a la respuesta que la profesora está esperando que digan; esto es, los alumnos tratan de *adivinar* lo que la maestra está pensando como solución adecuada y abandonan el proceso de reflexión, reelaboración y replanteamiento de su aprendizaje. Esta actuación de la profesora revela un rasgo característico del empleo del diálogo elicitivo: hace una pregunta de la que ya conoce la respuesta. Incluso, a lo largo de la clase, la profesora evidencia la veracidad de esto al desarrollar monólogos como este:

286. Ahora, ese asunto de que las mamás, sí es cierto, por la situación económica que vivimos cada vez es más necesario que trabajen las mamás, ENTONCES, los horarios de oficina regularmente son de todo el día, entonces, ¿qué sucede en estas ocasiones?, no puedo atender a mi hijo, aunque sea chiquito, las guarderías aceptan a los niños desde los cuarenta y cinco días de edad, (.3) ENTONCES, si desde ese momento tienen que verse, tienen que verse en manos de alguien más para ser cuidados, lo importante es que la mamá esté pendiente de en qué manos está dejando a sus hijos, bajo qué cuidados y que realmente los cuiden...

En este párrafo, la maestra formula una pregunta en medio de una argumentación que desarrolla para los alumnos; como podemos observar, se trata de una pregunta que ella misma responde sin espacio de tiempo de por medio, lo cual indica que se trata de una pregunta que no necesariamente está dirigida a que la contesten los alumnos, sino que forma parte del discurso docente, como en el siguiente ejemplo:

192. **Ma:** son los cuidados que les dan exactamente al momento de nacer y en los días posteriores, en los momentos posteriores al nacer, ¿DE ACUERDO?, PRENATAL, antes de nacer, POSNATAL, después de nacer; ENTONCES, ¿qué quiere decir esto? Y esto tiene mucho que ver con lo que decían de por qué hay muchos niños en la calle y todo eso, SI SE SUPONE que tenemos derecho a todos estos cuidados ¿por qué mucha gente no los tiene?, porque las condiciones así lo marcan, porque de repente no es fácil darles servicios A TODA LA POBLACIÓN que lo requiere...

Aquí, nuevamente, la maestra expone una pregunta y ella misma, al parecer, la responde o, al menos, no abre un espacio para que sean los alumnos los que hablen, sino que ella se encarga además, de encontrar relaciones entre los contenidos y presentárselas elaboradas y aparentemente terminadas al grupo. Este par de ejemplos nos muestran que la función de estas preguntas también difiere de las que formula la maestra en otros momentos de la clase; lo que esto quiere decir es que probablemente las preguntas, en estos casos, se presenten adelantándose de cierta manera a las cuestiones que pueden presentar los alumnos a partir de lo que la maestra está diciendo, es decir, lo que podrían preguntarle. Esto nos muestra el papel activo de los alumnos ya que, aunque aparentemente son pasivos en la medida en que funcionan como oyentes del discurso docente, lo cierto es que la maestra ajusta su discurso de acuerdo con la manera en que supone que ellos están recibiendo el mensaje.

Lo anterior, vinculado con la actuación de los alumnos, me permite enfocarme en una forma diferente que tienen éstos de participar en los diálogos elicitativos: cuando son los alumnos quienes preguntan. Si abordamos estos casos podremos analizar lo que se observa como un proceso distinto y contrario al que se presenta cuando los profesores preguntan sabiendo de antemano la respuesta.

Veamos la siguiente viñeta en torno a la participación espontánea de un alumno cuando la maestra concluye la lectura de un párrafo del texto:

187. **Ma:** BUENO, vamos al siguiente, "el niño debe gozar", muchachos, contrólense, Héctor, (*observa al alumno, inclina su cabeza hacia la hoja que se encontraba en su escritorio y comienza a leer*) "el niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social, tendrá derecho a crecer y a desarrollarse en buena salud, con este fin deben proporcionársele tanto a él como a su madre cuidado prenatal y postnatal incluso atenciones especiales, el niño tendrá derecho a disfrutar alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados"...a ver, alguien más que no sea por acá... (.3)
188. **Ao:** (*hablando espontáneamente*) ¿qué es postnatal?
189. **As:** ahhh (*risas*)
190. **Ma:** no, está bien, está bien, si no conocemos los conceptos cómo vamos a entenderlos, prenatal es antes de nacer, entonces, ¿postnatal qué será?
191. **Ao:** después de nacer.
192. **Ma:** son los cuidados que les dan exactamente al momento de nacer y en los días posteriores, en los momentos posteriores al nacer, ¿de acuerdo?, prenatal, antes de nacer, posnatal, después de nacer [...].

Lo que podemos observar aquí es, primero, que la clase continúa con base en la lectura del texto que, como hemos analizado, es desde donde legitima y dirige su discurso (187). En esa misma intervención, observamos dos aspectos referentes al control, mismo que está presente en toda la clase en diferentes momentos y formas, como puntalicé al inicio de este análisis: por una parte, la maestra exige a los alumnos que permanezcan quietos y en silencio, con lo que pretende controlar la atención de los alumnos; por otro lado, cuando ha leído el fragmento que considera pertinente, la maestra solicita la participación de los alumnos con base en lo que acaba de leerse. En esta solicitud hace explícito un criterio para la asignación de turnos para hablar al descartar la participación de los alumnos que han levantado la mano, con lo que busca que hablen otros alumnos que lo han hecho menos durante la clase.

A continuación, un alumno (188) hace a la maestra una pregunta en torno al significado de una palabra incluida en el texto leído. Al parecer, sus compañeros conocen ese significado, puesto que se ríen de la pregunta de su compañero. La maestra (190), ajustándose al proceso de aprendizaje que reporta el alumno, ofrece datos o *pistas* para que éste comprenda el concepto o, al

menos aparentemente, para que llegue por sí mismo a la respuesta que la maestra conoce como correcta o acertada. En su siguiente intervención (192), la maestra recapitula tanto su explicación como la respuesta del alumno. Así, podemos observar que la pregunta manifestada por el alumno es auténtica, en la medida en que lo que busca es información de parte de la profesora. Existen otras preguntas de los alumnos que tienen repercusiones un tanto distintas aunque nacen igualmente de la búsqueda de información:

92. [...] ¿Algún otro comentario con respecto al principio número dos?, ¿no? Vamos al tercero... ¿qué pasó, Alexis?
93. **Alexis:** pero sí, ¿luego cuando llegan a las casas-hogar y no los adoptan?
94. **Ma:** fuerte, mi vida, no te escucho.
95. **Alexis:** si cuando llegan a las casas-hogar ya y nadie los quiere adoptar...
96. **Ma:** por eso te decía que, hay casas-hogar, o sea, cuando no es posible dar en adopción a alguien, se mantienen también en las casas-hogar para que puedan vivir, para que puedan mantenerse y entonces ya salen de las casas-hogar a hacer su vida, pero ya cuando son mayores de edad, sí, Abril (*quien tiene levantado el brazo*), espérame (*a otro alumno, quien también levanta el brazo*).
97. **Abril:** si los niños son maltratados, pero no están registrados, ¿también se pueden llevar a cabo sus derechos?
98. **Ma:** a ver, explícame bien la situación.
99. **Abril:** si los niños y no saben las perso..., el gobierno que nacieron...
100. **Ma:** ¿si no tienen un acta de nacimiento?
101. **Abril:**... y los maltratan, ¿también se pueden llevar a cabo sus derechos?
102. **Ao:** son niños, Abril.
103. **Ma:** claro que sí, claro que sí.... [...]

En esta viñeta observamos que hacia el final de su primera intervención (92), hay una pretensión de la maestra de asegurarse de que lo hablado ha resultado claro para los alumnos y atiende la participación de Alexis (93), un alumno que aprovecha la oportunidad que la maestra ha abierto para manifestar una pregunta, buscando que la maestra la responda. La pregunta que Alexis formula, plantea un nuevo aspecto de lo que han estado discutiendo; la maestra no alcanza a escuchar lo que dice el alumno y le pide que hable con mayor volumen de voz, con lo que modela la forma de participar de Alexis al indicar que hablando "más fuerte" puede ser escuchado; para hacer esto, la maestra emplea las palabras "mi vida" en el discurso que dirige al alumno, con lo que parece estar

construyendo, como en el inicio, un ambiente emocional a través del contacto afectivo con los alumnos.

Ahora bien, la pregunta que Alexis reitera (95) parece estar dialogando directamente con una explicación que la maestra ha desarrollado momentos antes en la clase, cuando habló en torno a la función de las casas-hogar. Esto se corrobora con la respuesta que la maestra ofrece al alumno, pues con la frase "por eso te decía" (96) indica al alumno que ya había hablado sobre el tema, o sea, está aludiendo al argumento que ha presentado previamente y añadiendo información que considera que puede resolver la duda del alumno. Al final de la intervención se observa de nuevo cómo la maestra es quien decide quién puede hablar en el salón, dado que más de un alumno solicita la palabra de la manera que la maestra lo ha establecido y es precisamente la maestra quien asigna turnos para hablar entre los alumnos.

Como puede verse, al parecer la participación de Alexis motiva la participación del resto de los alumnos, ya que antes que él ninguno había solicitado la palabra cuando la maestra abrió espacio para participaciones; es hasta la intervención de Alexis que los alumnos tienen la intención de manifestar comentarios. La maestra cede la palabra a Abril, quien expone una situación relacionada con el tema, que puede cuestionar los argumentos que la maestra ha ido desarrollando en la clase. La maestra (98) solicita a Abril que reelabore su discurso para aclararlo; Abril cambia sus palabras para intentar esclarecer lo que dijo y obtener información de su maestra; la profesora interrumpe la participación de la alumna para reelaborar el discurso que reporta; la alumna continúa con su participación con la segunda parte de su pregunta. Hay una breve interacción entre alumnos cuando un alumno (102) responde a la pregunta de la alumna, y lo hace espontánea y directamente (hablándole a la alumna y no a la maestra). La participación del alumno no es retomada por la maestra; sin embargo, esta es una muestra de otro proceso que en esta clase se observa posibilitado a partir de las preguntas de los alumnos: la interacción entre alumnos. Ésta, si bien aparece de manera breve y poco profunda, tiene determinadas implicaciones en la

construcción conjunta del conocimiento y en las estructuras de poder presentes entre la maestra y los alumnos, como hemos descrito en el segundo capítulo.

Por lo anterior, considero importante detenerme en algunos ejemplos que ilustran estos casos en los que los alumnos preguntan a la maestra y reciben respuestas de sus compañeros:

- 309. **Antonio:** miss, qué sucedería si por ejemplo en estas guarderías que están haciendo del, del gobierno, si una madre deja ahí a sus hijos y le sucede algo al niño, ¿quién se hace responsable?
- 310. **Ao2:** la madre.
- 311. **Ma:** la guardería.
- 312. **Ao2:** ah, ah. (*Risas de los alumnos*).
- 313. **Ma:** la guardería, sí, por supuesto; miren, muchachos, es lo mismo que si les llega a ocurrir algo aquí en la escuela, ¿sí?, en horario de clases, si les llega a suceder, es responsabilidad de la escuela, pero por supuesto se tiene que hacer un deslinde de responsabilidades.

La viñeta inicia con la participación de Antonio, un alumno que hace una pregunta a la maestra, haciendo referencia a su conocimiento cotidiano para plantear un ejemplo. A esta pregunta, la maestra y un segundo alumno contestan al mismo tiempo, ambos dirigiéndose al alumno que preguntó, lo cual es interesante en el caso del alumno, ya que su participación es espontánea. Sin embargo, el alumno, escuchando que la respuesta de la maestra no coincide con la suya, cede en su argumento. La maestra (313) presenta argumentos para validar lo que ha dicho, haciendo referencia al medio institucional. En otras participaciones de Antonio, se presentan las siguientes secuencias:

- 153. **Antonio:** ¿y qué puede pasar si nace en Estados Unidos y aquí le hacen su acta de nacimiento?
- 154. **Ao2:** no pueden.
- 155. **Ao3:** no puedes, Toño.
- 156. **Ao4:** no puedes, Toño.
- 157. **Ao5:** no, porque en el lugar en el que naces ya está registrado y ahí está dónde naciste.
- 158. (*Los alumnos hacen varios comentarios a la vez, no se distingue ninguno*)
- 159. **Ma:** lo que pasa es que, miren, cuando van a registrar a los niños, cuando van, muchachos, cuando van al registro civil por eso les piden a las mamás la partida de nacimiento, es un comprobante que les dan en el hospital para que puedan comprobar en dónde nació, ¿sí?

La participación de Antonio (153) parece ir en contra de lo que la maestra ha establecido antes; su pregunta genera respuestas unánimes y espontáneas entre varios de sus compañeros; uno de ellos (157), incluso, desarrolla un argumento en contra de la posibilidad que ha planteado inicialmente el alumno. La maestra no retoma los comentarios hechos por los alumnos; por el contrario, les impide seguir participando: la palabra "muchachos", como se ha visto en momentos anteriores, tiene un sentido cuya intención es controlar el turno del habla, en la medida en que sólo puede hablar quien sea designado por la maestra. De esta manera, la profesora es quien da una explicación, y con ello una respuesta, a Antonio. Es notable, por cierto, la activa y frecuente participación de Antonio en las discusiones de la clase, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que este alumno está sentado hasta adelante, justo frente a la profesora; esto, a su vez, parece posibilitar el que la maestra le conceda la oportunidad de hablar cuando así lo pide, ya que hay ocasiones en las que el alumno se autoselecciona y habla sin solicitarlo a la maestra. Como hemos visto, es además con sus participaciones donde los alumnos se permiten hablar espontáneamente:

354. **Antonio:** por ejemplo, ¿qué sucede si alguien ayuda a hacer un secuestro o algo así?, este, ¿a ese qué le podrían hacer?
355. **Ao:** es cómplice.
356. **Ao2:** es cómplice.
357. **Ao3:** ay, Toño.
358. **Ma:** se le puede procesar, sí, se le puede procesar, no es la misma, este, muchachos, no es la misma cantidad de castigo, digamos, o no es el mismo castigo que se le puede dar que a la persona que lo hizo, pero sí se le puede (*inaudible*) por andar, este, comprometiéndose con estas personas.
384. **Antonio:** miss, entonces, ¿yo también puedo demandar a mi vecina?
385. **Ma:** a ver, espérame.
386. **Ao2:** tú no, tu papá sí.
387. **Antonio:** bueno, mi papá.

Como puede verse, presento dos momentos distintos de la clase. En ambos, quien pregunta es Antonio (354 y 384), con lo que tenemos ya cuatro. En el primero, Antonio expone un ejemplo y desde ahí hace una pregunta a la maestra. Tres alumnos contestan de manera espontánea al alumno, esto es, sin que sea la maestra quien se los solicite y sin que sean ellos quienes se dirijan a la

profesora para pedir la palabra; de esta manera, los tres alumnos hablan dirigiéndose a Antonio: dos de ellos dan a Antonio la misma respuesta y un tercero, parece evaluar la pregunta en relación con su relevancia y/o trascendencia (357). A continuación, la maestra (358) responde la pregunta del alumno sin retomar, al menos no explícitamente, las respuestas de los alumnos.

En la segunda viñeta, Antonio (384) vuelve a participar espontáneamente, haciendo una nueva pregunta a la maestra. La maestra pide al alumno que espere su turno para hablar (385), probablemente para darle la oportunidad de hablar a otro alumno. Un segundo alumno (386), dirigiéndose a Antonio, responde a su pregunta con un argumento que se ha mencionado en otro momento de la clase; Antonio lo escucha y reelabora su discurso (387). Con estas ilustraciones observamos cómo los alumnos se influyen mutuamente y pueden llegar a significados compartidos a través del encuentro de distintas interpretaciones de los contenidos escolares. De esta manera, probablemente estas situaciones se verían potencializadas si la profesora incorporara las aportaciones de los alumnos al discurso docente, puesto que, para el grupo, la maestra es la poseedora del saber y, por lo tanto, quien legitima una versión del conocimiento; de hecho, es por eso que los alumnos le preguntan a ella y no se preguntan entre ellos: se apoyan en la maestra como mediadora entre ellos y el conocimiento para dirigir la construcción que están haciendo de los contenidos que se exponen en la clase:

193. **Héctor:** (*hablando espontáneamente*) y más que emigran, ¿no?, ¿los de lo pueblos para acá?
194. **Ma:** si viene más gentes (*sic*) que no están asentadas, o sea que no tienen un establecimiento aquí y llegan nada más para medio vivir aquí, que ni siquiera tienen muchas veces VIVIENDA, ENTONCES es muy difícil darles el servicio social que requieren, ¿sí?...¿algún otro comentario sobre eso muchachos?
195. **Ao:** (*hablando espontáneamente*) miss, ¿y los que viven en la calle que no tienen esos cuidados?
196. **Ma:** a eso me refería...
197. **Héctor:** pero es que a veces no tienen, ¿ya no tienen espacio, verdad, las casas-hogar y por eso ya no los recogen?
198. **Ao3:** ¿ni el DIF?
199. **Rodrigo:** luego, por qué se drogan, miss, y ahí están...
200. **Ao5:** porque no tienen qué comer, Rodrigo. (*Otros alumnos participan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen*)
201. **Ma:** a ver, cuando vimos...

202. **Ao:** ¡shhh!

203. **Ma:**...muchachos, cuando vimos adicciones, (.3) ¿se acuerdan que estábamos viendo las causas de las adicciones?, en muchas ocasiones las personas caen en adicciones por problemas sociales, problemas familiares, problemas personales, entonces, si eres una persona que vive en la calle, si eres una persona que todos los días está tratando de ganar algunos pesos vendiendo un dulce o lavando un parabrisas pero no te alcanza para sobrevivir bien, o sea no tienes una casa, no tienes alimentación, tienes acceso a ese tipo de cosas, acuérdense que los enervantes lo que hacen es distraernos de la realidad, ¿sí?...(.2)

Héctor participa espontáneamente (193) y la maestra atiende e incorpora su aportación al discurso docente que se orienta hacia la argumentación a favor del comentario del alumno; a continuación, la maestra pregunta a los alumnos si desean continuar con el tema, lo cual puede ser una manera de invitar a los alumnos a participar y les indica que ellos también construyen la clase. Se presenta entonces una secuencia de interacción entre alumnos en la que un alumno (195) expresa una pregunta que parece estar dialogando con los argumentos que la maestra ha venido desarrollando; Héctor presenta un argumento que sugiere una respuesta para la pregunta del alumno; sin embargo, el alumno habla como preguntando y se dirige a la profesora. Un tercer alumno (198) realiza una pregunta vinculada directamente con lo que dijo el segundo alumno; ninguna de estas preguntas es retomada por la profesora. Un cuarto alumno (199) expone a la maestra una nueva cuestión y es un quinto alumno (200) quien da una respuesta a esta última pregunta, dirigiéndose directamente al alumno que ha preguntado. La maestra solamente interviene (201), al parecer, cuando las participaciones de los alumnos pierden orden y son verbalizadas al mismo tiempo, mientras que un alumno es quien emplea una expresión que se interpreta como una exigencia de silencio (202) y la maestra habla inmediatamente después (203). La maestra habla, primero, para hacer referencia a un contenido que han abordado en otra clase y que resulta pertinente recordar para comprender lo que están discutiendo y con ello aclarar los significados compartidos que están co-construyendo; en esta intervención de la maestra hay un interés por convencer al alumnado de su argumento para controlar la construcción del conocimiento y también reconoce a los alumnos como

poseedores de saber al afirmar que ese es un contenido que ya vieron y que sólo tienen que recordar.

Con lo anterior, que se ha presentado en anteriores viñetas, podemos observar cómo la maestra guía a los alumnos a recuperar contenidos abordados en clase con anterioridad y, con ello, también les proporciona ayuda para establecer puentes entre el conocimiento dado y el nuevo a través de la vinculación explícita entre dichos contenidos. Esta es una de las posibilidades abiertas con el diálogo elicitativo y, concretamente, con las aportaciones espontáneas de los alumnos, mismas que la maestra, al retomarlas, trabaja discursivamente en conjunto con los alumnos.

Como hemos visto, las preguntas, tanto las de la profesora como las de los alumnos, tienen impactos, objetivos y cursos diferentes en cada momento de la clase. En esta primera parte del análisis hemos encontrado que el diálogo elicitativo puede derivar en una discusión mediante la cual se llega a significados compartidos. La maestra, al emplear el diálogo elicitativo como estrategia discursiva recurrente en su clase, no sólo averigua conocimientos, ideas previas y opiniones de los alumnos, sino que al retroalimentar, ampliar, discutir, comentar, aclarar, confrontar, devaluar, compartir, parcializar, fragmentar, remarcar y reinterpretar la respuesta del alumno, como vimos en las viñetas presentadas, la maestra no sólo controla sino que también construye el conocimiento al lado del alumno.

Lo anterior nos remite nuevamente a las diversas formas en que se puede construir el conocimiento como un proceso conjunto, compartido, entre los alumnos y la maestra; hasta ahora hemos atendido principalmente al diálogo elicitativo como una manera de hacerlo, pero hay otras estrategias discursivas que tienen particular preponderancia en la clase observada. Veamos ahora unas aún más cercanas a la discusión como un recurso valioso para construir el conocimiento: las que guardan estrecha relación con la argumentación y, por ende, con el diálogo.

5.2. El recurso para discutir: la argumentación.

Atendiendo a la naturaleza argumentativa de la discusión, tema sobre el que hemos hecho énfasis en la primera parte de este trabajo, este apartado del análisis pretende abordar los momentos de la clase en los que se presentaron argumentaciones de diversa índole y con diversos fines; esto permitirá comprender de manera más amplia el papel de la discusión en el aula y la manera en que ésta se concreta en el salón de clases.

Ahora bien, muchas de las ocasiones en que se desarrollaron estrategias discursivas de argumentación están vinculadas a dos elementos principales: la participación activa y espontánea de los alumnos y la referencia al conocimiento cotidiano como una estrategia discursiva empleada tanto por los alumnos como por la maestra. Dado que estos dos elementos de análisis se presentan regularmente juntos, me parece valioso analizarlos sin establecer fronteras inflexibles entre ellos.

Para empezar, es importante subrayar la forma en que el grupo hace presente el conocimiento cotidiano en la clase y la forma en que esto se vincula con la construcción conjunta del conocimiento, ya que es sobre este conocimiento cotidiano que se trabaja en clase para la construcción de significados compartidos; esto conlleva la participación de los alumnos. En este sentido, esta fue una clase en la que se plantearon numerosos ejemplos y se retomaron experiencias personales y al mismo tiempo compartidas por alumnos y maestra, como miembros de una comunidad, en la medida en que el grupo comprende a lo que se refiere quien está haciendo uso de la palabra:

104. **Héctor:** miss, a veces las casas-hogares maltratan a los niños también ellas...
105. **Aa:** ¿ahí qué podrían hacer?
106. **Ma:** bueno, es que también ese tipo de casas, igual que toda la sociedad, deben estar regulada por valores y por algún tipo de control, sobre todo en esos casos, si son dependencias de gobierno o si son dependencias sociales deben tener alguna regulación, entonces, si tenemos alguna denuncia, si sabemos de algún maltrato en esas casas, podemos denunciarlo, lo mismo que si vemos maltrato en otro lado.
107. **Ao:** ¿y les hacen algo también a ellas?

108. **Ma:** debe haber una sanción, no sé exactamente qué, pero debe haber una sanción y un control.

En esta primera ilustración encontramos que es un alumno, Héctor, quien retoma el conocimiento cotidiano del que dispone para aportar espontáneamente un comentario a la clase; de hecho, la participación de la alumna que también habla sin que se lo pida la maestra, nos hace notar que estos dos alumnos construyen juntos, dirigiéndose siempre a la profesora, una pregunta en búsqueda de información. Esta pregunta, al parecer, está vinculada con un comentario de la profesora en torno a las casa-hogar con una valoración positiva de las mismas, puesto que la postura de los alumnos está más bien cuestionando esa versión docente. La maestra responde a la cuestión haciendo uso de la opinión y de la explicación; con estas estrategias, la profesora trata de aclarar a los alumnos la característica denunciante del maltrato en distintas circunstancias, esto es, pretende simplificar la construcción de significados compartidos. Un alumno (107) parece retomar de manera espontánea y ligeramente distinta la aportación de la alumna (105) frente al argumento docente. La maestra responde esencialmente la pregunta del alumno; reconoce, además, que no puede hacer referencia al procedimiento concreto, con lo cual se acerca a sus alumnos al dejar de presentarse, por un momento, como poseedora del saber. Haciendo un pequeño e importante paréntesis, es interesante, además, encontrar que, más tarde durante la misma clase, un alumno hace referencia nuevamente al significado compartido de "maltrato" (106) y la explicación que la profesora sostuvo para facilitar la adquisición del mismo, sobre todo el momento en el que aclara que puede denunciarse su presencia en cualquier situación y lugar:

301. **Ma:** a ver, recuerden que, precisamente en la clase anterior de civismo cuando estábamos viendo derechos humanos, ¿recuerdan que hablábamos DEL DERECHO A LA LIBRE EXPRESIÓN?, ¿sí?, todas esas quejas, todos esos problemas, RODRIGO (*quien habla con un compañero*), todas esas, todas esas quejas que tienen, deben saber expresarlas...o sea, si después las expresamos nada más como una anécdota entonces no estamos solucionando las cosas...
302. **Ao:** (*hablando espontáneamente*) una demanda por abuso o bueno por maltrato físico...
303. **Ao2:** oiga, miss...

304. **Ma:** obviamente tú no la puedes levantar, pero si tú hablas con tus papás y se puede justificar la situación, sí procede.

Aquí la maestra (301) está haciendo una breve mención a lo visto en la clase anterior y que resulta útil para explicar situaciones cotidianas y resolver problemas que en éstas se presentan; es decir, la maestra realiza una recapitulación de lo que es pertinente recordar para enmarcar lo que están diciendo ahora, con lo que se hace referencia a la continuidad de la clase, ya que la clase presente está organizada desde la anterior. Así, la maestra conduce las aportaciones de los alumnos ("todas esas quejas") al conocimiento deseado a través de la vinculación de esas participaciones con el contenido que han visto previamente. A partir de lo que la maestra ha dicho, un alumno participa espontáneamente para sugerir una solución a los problemas planteados; sin embargo, y ahí radica mi interés en esta viñeta, en la participación de este alumno hay ya un discurso científico, en el sentido de que emplea los conceptos de "demanda" y "maltrato físico"; si consideramos que esta participación se presenta mucho después de que la maestra ha hablado de maltrato (en la viñeta anterior), podemos afirmar que existe en este alumno un proceso de apropiación cuando es él quien habla en estos términos. Al final, la maestra incorpora la aportación del alumno a su discurso y la complementa para que resulte clara para el grupo.

Bien, volviendo al trabajo con el conocimiento cotidiano, tenemos que los alumnos retoman sus experiencias cotidianas o sus conocimientos extraescolares y los presentan en la clase, con lo que se establecen distintos puntos de discusión, cuestión que iremos trabajando en lo que resta del análisis. La maestra también hace uso de esta estrategia del marco social de referencia:

313. **Ma:** [...] miren, muchachos, es lo mismo que si les llega a ocurrir algo aquí en la escuela, ¿sí?, en horario de clases, si les llega a suceder, es responsabilidad de la escuela, pero por supuesto se tiene que hacer un deslinde de responsabilidades.
314. **Ao:** ¿y qué hacen ahí en todo caso?
315. **Ma:** hablemos de la situación de aquella ocasión en que Andrea se cayó (*Señala a una alumna*)...
316. **Ao:** oh, sí.
317. **Ma:** ¿sí? Andrea se cae, durante la clase de danza, se tropezó con la falda, se lastimó el codo y resultó ser una herida, bueno una lesión bastante grave (*los alumnos hablan al mismo tiempo*)...a ver,

escúchenme, ¿es responsabilidad de la escuela?, sí, porque sucedió en horario de clases, ES NUESTRA RESPONSABILIDAD, DIRECTAMENTE de la maestra de grupo que en este caso era yo, TAMBIÉN DE LA DIRECCIÓN...

318. **Héctor:** (*hablando espontáneamente*) miss Anita estaba muy preocupada.
319. **Ma:**...sí, y también de la dirección; ahora, en el deslinde de las responsabilidades también debemos ver, que se le dijo que no corriera con la falda puesta y de todas formas corrió (*risas de los alumnos*)...
320. **Ao:** y desde ese día no las dejan bajar con la falda por las escaleras.
321. **As:** sí.
322. **Ma:** a ver, no escuché, otra vez, ¿cómo?
323. **Ao:** sí, que desde ese día que se cayó Andrea no dejan este...
324. **Ao2:** bajar con...
325. **Ma:** bajar con la falda puesta, pues sí, pero no fue en la escalera (*los alumnos hablan al mismo tiempo*), pero de todas formas, de todas formas, si POR ESO ES TAN IMPORTANTE que ustedes sigan las reglas de seguridad en la escuela, POR ESO ES TAN IMPORTANTE, o sea, en el momento de un accidente, ya lo de menos es ver quién fue culpable o quién no, lo importante es la seguridad de ustedes.

Aquí vemos que la maestra (313), presenta una argumentación en torno a la responsabilidad institucional y, quizás con la finalidad de aclarar a los alumnos dichos argumentos, emplea el marco social de referencia al conocimiento cotidiano para plantear una situación que puede explicar los significados para los alumnos; de esta manera, desarrolla como ejemplo una experiencia que ella, como maestra, y los alumnos compartieron como comunidad al interior de la escuela (317). Dentro de su explicación, nuevamente controla la atención de los alumnos al pedirles que atiendan lo que ella está diciendo. Después plantea una pregunta que ella misma responde de inmediato y continúa su explicación que, por cierto, es personalizada por la maestra, quien asume ante los alumnos el papel que jugó en la situación como una representante de la institución y, por lo tanto, como responsable del accidente que describe. Con esto, ofrece a los alumnos elementos para determinar o fincar responsabilidades.

Héctor (318) comenta sobre la situación de la que habla la maestra, con lo que contribuye a recrear el recuerdo de lo acontecido y que fue vivido por el grupo como comunidad. La maestra (319), aunque retoma la participación de Héctor, parece descartarla como relevante; en esta intervención, la maestra emplea el término técnico "deslinde de responsabilidades" y lo despeja implícitamente a los

alumnos, ya que aunado a su argumento de por qué la institución escolar y ella como maestra a cargo eran responsables, también argumenta la implicación de la propia Andrea en el accidente; esto es, la maestra otorga a los alumnos también elementos para deslindar responsabilidades.

Después (325), la maestra vuelve a hacer referencia a la institución y, desde el ejemplo desarrollado, legitima no sólo su discurso, sino también las normas de la institución. También, en esta intervención, la maestra jerarquiza las prioridades que deben establecerse en el momento de un accidente, en el entendido de que primero se atiende la situación emergente y después tiene lugar el deslinde de responsabilidades que acaba de explicar a los alumnos. Como puede verse, el desarrollo de esta argumentación con la finalidad de establecer significados compartidos, fue posible echando mano de una situación cotidiana para los alumnos, misma que ahora puede ser vista desde otra óptica y que sirve como fundamento para futuras ocasiones. Veamos la siguiente viñeta:

90. **Aa:** (*hablando espontáneamente*) pero luego los obligan a prostituirse...

91. **As:** ay, por eso...

92. **Ma:** sí, a ver, cuando hablamos de explotación, a ver, muchachos, cuando hablamos de explotación puede ser de muchos tipos, puede ser mandarlo a trabajar al crucero a, este, a lavar un parabrisas, a vender dulces, a pedir limosna a, este, hacer malabares nada más, lo mismo que puede ser mandarlos a un prostíbulo, sí, es cierto, a prostituirse, lo mismo que puede ser mandar, por ejemplo, a los muchachos cuando todavía son menores de edad, mandarlos a trabajar a fábricas o al campo. CUALQUIER COSA que vaya en contra de los derechos que tienes, hasta cierta edad, o sea, estamos hablando de más o menos hasta los quince años, ¿sí?, en la Constitución está establecido que no pueden trabajar los niños menores de dieciséis años, ENTONCES, hasta los dieciséis años tú estás protegido porque lo que se dice es que tú debes, TU ÚNICA OBLIGACIÓN ES ESTUDIAR, acuérdense que la educación son dos cosas, es derecho y es obligación, entonces, al mismo tiempo que ustedes están ejerciendo su derecho a la educación cuando llegan aquí cada mañana, también tienen que, o deben tener en cuenta que es una obligación, su obligación es corresponder a ese derecho y estudiar y avanzar en sus conocimientos para que tengan las mejores armas posibles para vivir después, ¿DE ACUERDO?

Una alumna participa con un argumento que parece estar dialogando con la participación de uno de sus compañeros que ha hablado antes del tema; para ello, la alumna también hace uso de un conocimiento socialmente compartido. Muchos

alumnos parecen descalificar la aportación de la alumna, como queriendo decir que es irrelevante, ya que cabe dentro de lo que la maestra ya ha explicado y les ha quedado claro. Atendiendo al momento de la clase, y al del aprendizaje de la alumna, la maestra (92) enlista una serie de ejemplos que pueden dar cuenta del concepto que trata de establecer; estos ejemplos, nuevamente, parten de la cotidianidad que ella y los alumnos comparten como miembros de una comunidad; la maestra presenta estas situaciones hipotéticas con el fin de aclarar el concepto de "explotación"; con la descripción que la maestra sostiene frente a los alumnos, no sólo está compartiendo con ellos el conocimiento, sino que fundamenta la construcción de significados compartidos como el que en este caso pretende precisar. Y es la participación espontánea de una alumna, y la forma en que la maestra la retoma para el grupo, lo que da pie al movimiento discursivo de la argumentación. En esta argumentación, la maestra legitima su discurso haciendo referencia a un texto que los alumnos conocen y reconocen como autoridad: la Constitución, desde la que se pretende legitimar y avalar el discurso docente. Así, es posible observar cómo se establecen significados compartidos desde la argumentación basada en el diálogo:

426. **Héctor:** ahí enfrente, igual que la de Toño, pero ella nos aventaba cubetas de agua...
427. **Aa:** ¿con todo y cubetas?
428. **Héctor:**...y una vez, por puro coraje, cuando yo tenía como diez años, nos saltamos a Recursos y agarramos una víbora y se la pusimos en el correo y al otro día gritó ¡aahhh! (*risa prolongada de los alumnos*).
429. **Ma:** mira, qué bonito, ¿te parece bien?
430. **Héctor:** no, pero es que ella también nos aventaba agua, miss (*varios alumnos hablan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen*).
431. **Ma:** a ver, muchachos, esto LO HE PLATICADO MUCHAS VECES CON USTEDES, lo he platicado muchas veces con ustedes, no se trata de decir es que él empezó o es que ella me hizo, de lo que se trata es de detener las agresiones en algún momento y dejar de convivir así, si ella me hizo algo y entonces yo voy y le hago, entonces yo estoy promoviendo que ella venga y me haga otra vez y es un cuento de nunca acabar, RESPÉTENSE, SI QUIEREN RESPETO DEN RESPETO, ¿sí?, debe ser recíproco, si ustedes no respetan no pueden exigir respeto de los demás, si ustedes respetan, entonces pueden exigir respeto, ¿de acuerdo?, ¿sí hay derechos?, SÍ, PERO TAMBIÉN HAY OBLIGACIONES, van las dos de la mano, van las dos de la mano, acuérdense, si yo no cumplo con mis obligaciones, difícilmente voy a

tener derechos, no solamente se trata de pedir, también hay que dar....
Bueno, ya nos pasamos mucho tiempo en esto...

La aportación de Héctor a la clase (426) está directamente relacionada con la participación de Antonio, quien habló antes que él eslabona su comentario al que se ha venido discutiendo; habla sobre una experiencia suya que tiene semejanzas con el anterior ejemplo. La maestra cuestiona la actitud del alumno (429). Héctor (430) responde a la pregunta de la maestra, probablemente suponiendo lo que la maestra desea escuchar, ya que después justifica su modo de proceder en la situación que relató. La maestra (431), desde la anécdota narrada por el alumno, despliega esta estrategia discursiva en la que hace uso de su opinión y de recursos de argumentación y de explicación, no sólo para orientar la actitud del alumno que participó, sino también para aclarar y fundamentar el significado compartido en torno al "respeto". Parece haber un interés docente por negociar el significado, por convencerles de la veracidad e importancia de lo que les está explicando. Al final de su intervención, la maestra marca un cambio en la clase, señalando implícitamente a los alumnos que hay un tiempo delimitado para cada una de las distintas actividades que tienen lugar en el salón de clase.

Podemos afirmar, entonces, que hay, efectivamente, una estrategia de negociación de significados que, por supuesto, se evidencia en la argumentación, en los intentos de persuasión que implementa la profesora para orientar a los alumnos en la construcción del conocimiento y de diferentes contextos discursivos:

145. **Ao:** o sea que si nace, (.2) ¿si nacen aquí en México son mexicanos y si nacen en otro país son de otro país?
146. **Ma:** la nacionalidad la adquieres dependiendo del lugar en el que naces.
147. **Ao:** ¿aunque sean los padres brasileños?
148. **Ma:** NO IMPORTA, NO IMPORTA, pueden ser, miren, es mucho el caso de las personas que se van a trabajar a Estados Unidos, se van a Estados Unidos, siguen siendo mexicanos hasta que regularicen su situación legal, pero si tienen hijos allá, aunque sean ilegales, sus hijos, son norteamericanos o sea, la nacionalidad te la da el lugar en donde naces, esa es, no importa si tus padres son o no son de ese lugar, vaya, inclusive puede suceder que no vivan ahí, que simple y sencillamente haya ido la señora embarazada a un viaje, por el motivo que gusten...
149. **Ao:** y se le sale ahí (*risas de los alumnos; varios alumnos levantan el brazo para participar*).

150. **Ma:**...y que resulte que el bebé nace en otro país, tiene que arreglar la nacionalidad porque, el momento, el lugar en que nació, ahí es donde le van a dar la nacionalidad, ¿qué pasó, Héctor?
151. **Héctor:** mi hermano tiene doble nacionalidad, la de aquí, pero como, ehh, como él nació allá tiene la nacionalidad allá, y allá en el consulado mexicano tramitaron su nacionalidad de aquí.
152. **Ma:** sí, o sea, si no hubieran tramitado eso en el consulado él solamente sería norteamericano, sí, ya co..., si ya este, trataron esa situación, pero ahora vamos, también necesitan haber tratados entre los países, con Estados Unidos sí hay esa facilidad por la cantidad de gente que se va para allá que pueden tener la doble nacionalidad, pero si no lo hubieran arreglado sería nada más norteamericano, sería estadounidense.

Aquí observamos, de nuevo, una pregunta formulada por un alumno para obtener información de la maestra; este alumno (145) manifiesta en su pregunta lo que parece ser su elaboración del conocimiento que ha sido discutido. La maestra formula una frase que no sólo está dirigida a responder la pregunta del alumno, sino también a aclarar y fundamentar el significado compartido de la nacionalidad. El alumno (147) pregunta nuevamente, con base en un argumento que parece cuestionar lo que la maestra está diciendo. La maestra (148, 150) responde al comentario del alumno con una argumentación que pretende convencer a los alumnos del conocimiento compartido que se está estableciendo; en dicha argumentación, la maestra recurre a ejemplos cotidianos, plantea situaciones hipotéticas que pueden ayudar al alumnado a comprender con claridad el contenido que están discutiendo. Héctor (151) expone un ejemplo cercano a su experiencia personal que le resulta útil para explicar el conocimiento que están abordando; con su participación, el alumno está reelaborando el conocimiento y compartiéndolo con sus compañeros aún cuando hable dirigiéndose a la maestra, quien añade información, quizás con la finalidad de aclarar el tema al grupo. De esta manera, somos testigos del empleo del conocimiento extraescolar o cotidiano en la construcción del conocimiento escolar.

También hemos visto, al principio de este análisis, que es frecuente la referencia a contenidos ya vistos: marco de referencia curricular; en otras palabras, esta estrategia se trata de la vinculación que la maestra elabora entre los contenidos y que presenta a los alumnos con la finalidad de facilitar el establecimiento de significados compartidos a partir de la experiencia conjunta en

el aula y que resulta relevante ahora porque también a partir de ello surge y se alimenta la argumentación, enlazándose de nuevo con la referencia al conocimiento cotidiano:

203. **Ma:**...muchachos, cuando vimos adicciones, (.3) ¿se acuerdan que estábamos viendo las causas de las adicciones?, en muchas ocasiones las personas caen en adicciones por problemas sociales, problemas familiares, problemas personales, entonces, si eres una persona que vive en la calle, si eres una persona que todos los días está tratando de ganar algunos pesos vendiendo un dulce o lavando un parabrisas pero no te alcanza para sobrevivir bien, o sea no tienes una casa, no tienes alimentación, tienes acceso a ese tipo de cosas, acuérdense que los enervantes lo que hacen es distraernos de la realidad, ¿sí?...(.2)
204. **Ao:** (*hablando espontáneamente*) pero, hay veces que ni siquiera trabajan, nada más roban.
205. **Ao2:** (*hablando espontáneamente*) ah, eso es otra cosa.
206. **Ma:** ah, esa es otra, que también puede darse la delincuencia, la manera más fácil de conseguir dinero es quitárselo a los demás, ¿sí?
207. **Héctor:** (*hablando espontáneamente*) o también, este, el narcotráfico.
208. **Ma:** ehh, pero eso ya, ya nos metemos en otros asuntos, ya no es únicamente el consumo de drogas, sino también la comercialización, que también se basa mucho o se aprovecha mucho de esas personas que no tienen recursos. (*Levanta la mano Antonio y la profesora lo señala para que participe*).
209. **Antonio:** ¿y si por ejemplo uno, un narcotraficante mete a su hijo en eso y lo deja en la calle para que el DIF lo meta y ahí empieza a distribuir la droga?
210. **Ao2:** ay, ¿cómo entre los niños, Toño?
211. **Ma:** ya ahí hiciste una novela así... (*risas y comentarios inaudibles entre los alumnos*)
212. **Antonio:** sí se puede, miss.
213. **Ma:** imagínate ¿qué tipo de persona pondría a su hijo con la seguridad social con tal de que le haga más grande su negocio?, digo, sí podría ser, podría ser, pero bueno, eso ya sería una historia muy grande...

Como podemos observar, la maestra habla (203), primero, para hacer referencia a un contenido que han abordado en otra clase y que resulta pertinente recordar para comprender lo que están discutiendo y con ello aclarar los significados compartidos que están co-construyendo; para garantizar la efectividad de hacer referencia a otros contenidos, la maestra presenta un breve recapitulación de los aspectos sustanciales a recordar. En esta intervención de la maestra hay, también, un interés por convencer al alumnado de su argumento para controlar la construcción del conocimiento, movimiento discursivo que aparece enmarcado por la argumentación. A continuación, un alumno (204) habla

de manera espontánea, diciendo un argumento en contra de lo que la maestra acaba de establecer y otro alumno le contesta, afirmando que se trata de situaciones diferentes. La maestra incorpora ambas aportaciones (206). La participación de Héctor (207) es implícitamente rechazada por la profesora, quien presenta argumentos para aclarar y diferenciar los distintos aspectos de la situación sobre la que están construyendo significados compartidos.

Antonio (209) pregunta a la maestra sobre una situación hipotética que está relacionada con lo que acaba de decir la maestra. Otro alumno (210) se dirige, espontáneamente, al que ha participado, calificando su pregunta como una situación improbable. La maestra (211) descarta lo planteado por Antonio como apegado a lo real y más bien acerca el comentario a lo fantasioso. Antonio (212) defiende la cualidad de probabilidad en lo que ha expuesto. La maestra responde al alumno con la intención de argumentar en contra de lo que éste propone; aunque reconoce que es probable, utiliza su opinión para orientar la comprensión del alumno sobre el fenómeno y la construcción de conocimiento que realiza; es decir, para intentar modificar las representaciones que el alumno ha construido en torno al tema. Con esta ilustración hemos podido observar los nexos que se construyen entre el conocimiento cotidiano, los contenidos escolares que sirven como base para los nuevos y, precisamente, los significados que pretenden establecerse en la clase; es decir, hay la posibilidad de negociar significados compartidos mediante la recuperación de otros significados ya establecidos que no sólo enmarcan lo nuevo, sino que se abren a posibles resignificaciones a partir de su revisión a la luz de nuevos contenidos:

406. **Ma:** a ver, ¿se acuerdan?, ¿se acuerdan?, hemos estado viendo diferentes valores durante el año y los hemos visto cada año, ¿recuerdan lo que es la tolerancia?
407. **As:** sí.
408. **Ma:** ¿qué es la tolerancia?
409. **Aa:** el respeto a las personas.
410. **Ma:** ¿cómo?
411. **Héctor:** (*hablando espontáneamente*) COMO YO TOLERO MUCHO A TOÑO.
412. **Aa:** el respeto a las personas.
413. **Ma:** el respeto a las personas; me suena muy intolerante de parte de tu vecina, que solamente por el hecho de estar jugando enfrente de su

casa los corree y les quiera hacer algo y les...*(muchos alumnos hablan al mismo tiempo)* a ver...pero también muchachos en esa circunstancia hay que ponerse del lado de la otra persona...

414. **Antonio:** esa señora ya me tronó cuatro balones.

415. **Ma:** a ver, igual, y resulta que cuando estás jugando, el balón se va a su casa, le patean de repente la puerta, le golpean de repente los vidrios, qué se yo, cosas así, deben de aprender a vivir en convivencia, si creen, si tu papá o tu mamá creen que hay elementos suficientes como para levantar una denuncia en contra de ella, lo pueden hacer.

Esta viñeta ilustra los momentos que siguieron a la participación de Antonio, quien habló sobre la relación problemática que enfrenta con su vecina cuando él sale a jugar; cuando Antonio concluye su relato, la maestra (406) invita a los alumnos a recordar contenidos escolares vistos a lo largo del curso, particularmente uno sobre el que les pregunta, estrategia que, como hemos visto, es el uso del marco específico de referencia curricular.

Una alumna (409) responde a la maestra, quien no alcanza a escuchar y pide a la alumna que repita lo que dijo; Héctor responde en tono de broma y la alumna vuelve a decir la respuesta que había verbalizado. La maestra (413), a través de la repetición de las palabras pronunciadas por la alumna, acepta como "correcta" la respuesta; habla después al alumno retomando su ejemplo y empleando el concepto que acaban de recuperar de clases previas para fundamentar la construcción de un significado compartido. A través de esta argumentación, la maestra (415) también intenta modificar la actitud de los alumnos orientándoles para considerar una versión alternativa de la situación sobre la que habla; esto lo hace mediante el uso de ejemplos que pueden ilustrar a los alumnos dicha versión de los hechos. En esta argumentación parece haber un interés de la maestra por negociar con los alumnos el conocimiento; de hecho, podemos observar, la maestra hace presente un significado que, al parecer, ya han trabajado antes como grupo: la tolerancia; la maestra vincula ese concepto con la situación que ha expuesto el alumno, con lo que acerca los contenidos escolares (los conceptos científicos) con las experiencias habituales fuera del ámbito escolar (los conceptos cotidianos). Este es un movimiento discursivo muy importante que se presenta en varias ocasiones durante la clase:

66. **Ma:** era sobre eso mismo; sí, si lo analizamos un poco, muchachos, en eso se basa el principio, que si la familia no tiene los medios, no tiene los recursos, cualquier otra dependencia de gobierno social tiene la obligación de darle las condiciones de seguridad para que crezca sanamente, ¿sí?; por ejemplo, vamos a pensar, si un niño queda huérfano desde pequeño y no tiene familiares que se encarguen de él, aquí en México, ¿qué sucede? ¿alguien sabe?
67. **As:** sí, que...
68. **Ma:** hey, hey, levantando la mano, Randy...
69. **Randy:** sí, ¿que el DIF los recoge y los ponen en adopción?
70. **Ma:** el DIF, para eso existen ese tipo de organismos, DESARROLLO INTEGRAL PARA LA FAMILIA, ese es el encargado en México de darle protección a los niños, sobre todo a aquellos que están desprotegidos, es decir, que no tienen a nadie más que vea por ellos; ENTONCES, si llega a quedar un niño desamparado totalmente, el DIF se encarga de él, le da una casa-hogar momentánea y después hace todos los trámites necesarios para que se de a una familia que lo pueda tener de la mejor manera; si no es así, (.3) si no se pueden dar en adopción tienen casas-hogar, las casas-hogar son las que se encargan de darles protección y ayuda a esos niños hasta que son suficientemente grandes como para valerse por sí mismos.

Observamos, en el primer momento de la viñeta, que la maestra plantea a los alumnos un ejemplo cotidiano o que al menos resulta conocido por ellos: la situación de un niño huérfano; de hecho, como veremos en buena parte de lo que resta del análisis, es usual en la clase el uso del ejemplo como una forma discursiva de construir el conocimiento. Sobre ese ejemplo, la maestra realiza una pregunta a los alumnos. Muchos alumnos intentan contestar al mismo tiempo y la maestra les interrumpe para recordarles, nuevamente, que la participación debe ser ordenada y que podrán hablar quienes pidan autorización para ello levantando la mano. Un alumno (69) participa afirmando que conoce la respuesta que la maestra busca y la dice en forma de pregunta; la maestra (70) incorpora la participación del alumno, lo cual puede interpretarse como una validación o aprobación docente de la respuesta del alumno. De esta manera, la maestra continúa el ejemplo que había planteado, desde el cual orienta la elaboración y comprensión de los significados implicados en la construcción de conocimiento que los alumnos realizan: la maestra extiende y argumenta el ejemplo mediante la explicación del proceso que suele seguirse en casos como el que ella sugiere; así, a través del uso de la intención argumentaria, la maestra facilita la adquisición y

comprensión del conocimiento en torno a las funciones de una institución gubernamental en un caso concreto.

Con lo anterior, además, la maestra relaciona los conceptos cotidianos que manejan los alumnos (la situación del niño huérfano), con los conceptos científicos propios de los contenidos escolares, como son el desamparo, las casas-hogar, el DIF y la adopción; estos dos últimos, retomados por la maestra desde la respuesta que ofrece el alumno. Este movimiento discursivo de la maestra tiene una importancia crucial en la comprensión que pretendo hacer del proceso de construcción del conocimiento desde el diálogo, pues es posible observar que en esta vinculación de conceptos hay una negociación de significados, fundamental para establecer nuevos significados compartidos a partir de los que ya dominan los alumnos. Veamos la siguiente viñeta:

71. **Héctor:** miss, por qué, este, dice aquí que nosotros tenemos derecho a no trabajar de chicos y que nos exploten y ¿por qué (.2) ahí por el periférico siempre están lavando parabrisas y vendiendo chicles y por qué las autoridades no hacen nada?
72. **Aa:** ajá...
73. **Aa:** sí...
74. **Ma:** mira, las condiciones sociales en muchas ocasiones son difíciles, si vemos niños trabajando, muchachos, PONGAN ATENCIÓN, si vemos niños trabajando en las esquinas o trabajando en los cruceros, muchas veces es por su condición económica, su condición socioeconómica, porque en ocasiones inclusive no solamente están los niños, vemos familias completas, ¿sí?, vemos que mientras la mamá está con el bebito por allá, este, vendiendo chicles, el niño está por acá limpiando parabrisas y el otro está por allá haciendo malabares, qué se yo, es toda una fuente de ingreso familiar. Ahora, ¿por qué no hace nada el gobierno?, SÍ SE HACE, sí hay los organismos, desgraciadamente, ¿se acuerdan?, ya vimos, este, movimientos migratorios...
75. **As:** sí.

Tenemos la participación de Héctor (71), un alumno que recupera aspectos de su conocimiento cotidiano para plantear a la maestra una situación que parece contradecir o al menos cuestionar lo que está plasmado en el texto que la profesora les ha distribuido y que es, finalmente, el conocimiento que se legitima en la clase; otras alumnas se suman a la pregunta, que, además, parece ser una pregunta auténtica, que busca información de la profesora. La maestra, con una nueva invitación para que los alumnos guarden silencio, responde la pregunta del

alumno. Con el empleo de la palabra "vemos", la maestra habla del ejemplo planteado por el alumno como una experiencia compartida, que todos conocen, con lo cual hace uso del marco social de referencia al conocimiento cotidiano, tal como lo hizo el alumno; en el caso de la profesora, ella intenta modificar las representaciones que los alumnos tienen sobre el fenómeno del que se está hablando, ya que aporta información desde la cual pretende explicar lo que ahí ocurre. Al final de su intervención, encontramos de nuevo una estrategia recurrente a lo largo de la clase: la maestra emplea el marco de referencia curricular para recordar a los alumnos contenidos que han visto en otras clases y que pueden ser útiles para contextualizar los significados que están abordando ahora; es decir, retoma significados compartidos en torno a la migración, continuando su interacción como sigue:

- 76. **Ma:**...cada vez son más la cantidad de gente que llega de los pueblos, de la provincia, del campo...
- 77. **Ao:** a la ciudad...
- 78. **Ma:**...llega a la ciudad buscando mejores condiciones de trabajo y lo único que se encuentran es que aquí...
- 79. **Ao:** contaminación...
- 80. **Ma:** está sobrepoblado y no hay empleos, menos si no tenemos la preparación suficiente, entonces a esas personas desgraciadamente después las vemos en la calle pidiendo limosna o haciendo alguna de esas actividades.

Ahora, reuniendo las dos ilustraciones (71-80) tenemos la argumentación docente completa. Así, habíamos puntualizado que la maestra emplea la referencia curricular para establecer puentes entre el contenido dado y el nuevo; en esta segunda viñeta observamos cómo la maestra recapitula brevemente el contenido específico que resulta pertinente recordar para esta clase y que está relacionado con el fenómeno de la migración, con lo cual está estableciendo puentes entre los contenidos y facilitando, con ello, la comprensión de los alumnos. Un alumno (77), siguiendo el discurso docente, hace una aportación espontánea que, si bien la maestra menciona, no le reconoce frente al grupo; más adelante, la profesora continúa su explicación e ignora la participación de un alumno (78) considerando, quizás, que no es pertinente o relevante para lo que ella está diciendo.

Es interesante cómo a través de esta explicación que la maestra despliega se observa más que sólo una argumentación orientada a facilitar la comprensión de los alumnos: por una parte, la maestra no sólo ilustra el significado que están trabajando, sino que además incluye su opinión en el discurso que desarrolla; por ejemplo, con el uso de la palabra “desgraciadamente” (en las líneas 74 y 80) puede afirmarse que el discurso de la profesora está atravesado por los aspectos sociales que ella reproduce ante los alumnos; es decir, la maestra está enseñándoles a los alumnos también una manera de pensar sobre el fenómeno, de concebirlo de acuerdo al contexto social en el que viven ella y los alumnos. Este es un elemento presente en el discurso docente a lo largo de la clase, ya que forma parte casi inherente del recurso de la argumentación:

267. **Ma:** a ver, pongan atención, Rodrigo, por favor, dice que no se debe, que no se debe separar al niño de corta edad de su madre, miren, lo ideal es que podamos crecer dentro de una familia...
268. **Ao:** pero es que luego... *(la profesora muestra la palma abierta con el brazo hacia arriba al alumno que habla)*
269. **Ma:**...y esa familia, y esa familia cuenta con jefes de familia, o sea puede ser el padre, puede ser la madre, pueden ser los dos...
270. **Ao:** el abuelo...
271. **Ma:**...ahora, ¿POR QUÉ ESPECÍFICAMENTE DE SU MADRE?, porque es la que más va a ver por él o más, lo va a procurar, nació de ella, ¿sí?
272. **Rodrigo:** los papás no tanto.
273. **Ma:** ENTONCES, para el desarrollo del niño, lo más importante durante sus primeros años de vida es que pueda estar junto a su madre, ¿ajá?

En este fragmento, por ejemplo, observamos, primero, que la maestra se ocupa de garantizar el silencio y la atención del resto de los alumnos antes de iniciar su explicación, dirigida al grupo. Cuando un alumno (268) intenta participar espontáneamente, la maestra, a través de un gesto corporal, le impone silencio, con lo cual evita el conflicto o la interrupción de lo que parece ser un monólogo, ya que ignora también la aportación espontánea de otro alumno (270) que participa a partir del discurso docente. Después, la maestra formula una pregunta que ella misma responde de inmediato con un argumento basado principalmente en su opinión, desde la cual legitima el punto del que están hablando (274). Pero no sólo se trata de la expresión de su opinión, sino que es la reproducción de un punto de vista social, desde el que se valora el vínculo madre-hijo como esencial,

natural e indispensable, así como una responsabilidad incuestionable del rol materno de la mujer. Y aparece como incuestionable, que no se puede someter a juicio, desde la actitud de la maestra de no dialogar con los alumnos, de ignorar sus aportaciones, mismas que, de hecho, aportan una visión distinta de los significados que la maestra está trabajando para ellos, con el fin de modificar las representaciones de los alumnos al respecto, dado que lo que la maestra les dice tiene un impacto en su vida cotidiana al retomar aspectos de la misma.

De esta forma, la maestra, en su papel mediador entre los contenidos escolares y los alumnos, realiza recurrentemente un trabajo discursivo como el que ha sido descrito en los párrafos anteriores: reconcilia o aproxima la realidad cotidiana que conocen los alumnos con los elementos teóricos que abordan en clase, lo cual contribuye a la comprensión compartida de los significados sobre los que se habla en clase. Esto es algo que la profesora hace, principalmente, mediante el uso de ejemplos y a través de la incorporación de las aportaciones espontáneas de los alumnos, el caso contrario del monólogo que acabamos de presentar. La siguiente es una viñeta que representa nuevos intentos de construcción del conocimiento mediante la argumentación, mismos que conviene analizar:

81. **Héctor:** ¿por qué ya no se pueden regresar?
82. **Ma:** sí podrían regresarse, sí podrían hacerlo, el problema es que en el campo también tienen esos problemas, hay mucho campo pero no hay recursos para ponerlo a trabajar, regularmente esas son las situaciones, entonces sí hay organismos, y sí hay inclusive organismos que trabajan con los niños de la calle, me imagino que habrán escuchado en algún programa o en algún, este, comercial, ¿no?, hay organizaciones sociales que se dedican a trabajar con los niños de la calle precisamente viendo que se cumplan sus derechos, porque a veces suena muy bonito si nosotros leemos la declaración decimos ay, qué bonito está, y qué bueno que fuera así siempre, pero después volteamos a nuestro alrededor, vemos la realidad y vemos que muchas de las condiciones que tenemos aquí (*señalando su hoja*) no se cumplen, las circunstancias son diferentes...¿qué pasó Alexis? (*observa a este alumno que levantaba su brazo*)
83. **Alexis:** y cuando los papás los mandan y, ¿las asociaciones no pueden hacer nada por el niño?
84. **Ma:** a ver...
85. **Ao:** porque luego los papás los mandan...

86. **Ma:** sí se puede, sí se puede, precisamente el DIF, si alguien hace una denuncia ciudadana o por ejemplo, si yo me doy cuenta de que uno de mis vecinos explota a sus hijos, que los manda a trabajar o algo así, igual si los maltratan físicamente o hay problemas de ese tipo, yo puedo hacer una denuncia, puedo ir a denunciar a esa persona ante el DIF y entonces el DIF tiene la obligación de estudiar el caso, de investigarlo y de hacer todo lo que sea necesario; si se puede arreglar manteniendo a la familia unida, si pueden ir y hablar con los papás y meterlos en un programa de control para que tengan mejor a su hijo, lo hacen, pero si no es posible...
87. **Ao:** ¿lo retiran?
88. **Ao:** ¿les quitan al niño?
89. **Ma:** sí.

Esta es, de hecho, la primera vez en la clase que un alumno (81) plantea directamente una pregunta a la profesora, lo que vincula este apartado del análisis con el anterior, referente a las preguntas. Como podemos observar, el objetivo de la pregunta de Héctor es obtener información y está enraizado en la construcción de conocimiento que está haciendo el alumno del tema abordado en la clase, esto es, el alumno pregunta con la finalidad de que la maestra le explique otro aspecto de la misma situación de la que se ha estado hablando. La maestra (82) responde la pregunta del alumno nuevamente utilizando la argumentación, dentro de la cual hace referencia al conocimiento cotidiano de los alumnos con la frase "me imagino que habrán escuchado"; de esta manera, retoma esa experiencia compartida socialmente y desde ella intenta modificar las representaciones de los alumnos. Con esto y con la inclusión de su opinión en sus argumentos, la maestra orienta la elaboración y comprensión de los conocimientos, procesos en los que están implicados los alumnos. Además, es posible observar que, hacia el final de su intervención (82), la maestra parece mostrar a los alumnos la naturaleza falible o inexacta de los principios teóricos que se están discutiendo al orientar su discurso de manera que los alumnos contrasten, vinculen, retomen y reconsideren la realidad que ellos pueden observar con los conceptos incluidos en el texto.

Después, en esa misma línea (82), la maestra atiende la participación que Alexis hace espontáneamente; en esta participación, el alumno expone una nueva cuestión, relacionada con el contenido que están abordando y después (85) sostiene su argumento recurriendo al conocimiento cotidiano del que dispone. La maestra responde a la pregunta del alumno planteando un ejemplo cotidiano o

cercano a lo que los alumnos conocen, desarrollando, mediante la argumentación, dicho ejemplo, nuevamente, con la finalidad de facilitar la adquisición del conocimiento, así como la interpretación que del mismo hacen los alumnos. La maestra culmina su explicación cuando dos alumnos se adelantan a lo que muy probablemente ella iba a decir (87-88). Estos alumnos participan preguntando a la profesora si lo que ellos pensaron es en realidad lo que ocurre; la maestra responde afirmativamente, validando como correctas las deducciones de los alumnos.

Lo anterior nos muestra que hay en el grupo establecida una confianza para participar y, de igual manera, cómo las participaciones se motivan a partir de que un alumno pregunta, un aspecto que hemos ya incorporado a este análisis en la sección anterior. No obstante, aunque la maestra tiene interés en la participación del alumno, se presentan situaciones en las que la relación asimétrica de poder destaca particularmente, modificando el curso de las aportaciones de los alumnos y, por lo tanto, de la propia clase. Al respecto, hemos visto, en la clase que analizamos, la relación de poder en muchos momentos en los que es evidente el control como factor definitorio y característico de ese poder entre los alumnos y la maestra. Como puntalicé al principio, esta asimetría en el poder es inherente a las clases en las que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se presenta en todos los momentos que hemos analizado, sólo que existen pasajes que guardan ciertas particularidades:

279. **Héctor:** *(muchos alumnos están hablando al mismo tiempo)* miss, este, eso de que debe permanecer al lado de su madre es como que la mamá tiene todo...
280. **Ma:** a ver, espérame, Héctor, muchachos, ¿quieren que lo dejemos mejor?
281. **As:** no, nooo.
282. **Ma:** ENTONCES, ¿podemos poner atención?
283. **As:** sí.
284. **Ma:** demasiado murmullo en todos lados y no están poniendo atención en lo que se debe, sí, Héctor.

Esta viñeta ilustra un aspecto del control docente que ya hemos abordado antes y tiene que ver con a la explicitación de normas de interacción dentro del salón de clase, particularmente en lo que a participaciones de los alumnos se

refiere. Primero, observamos que Héctor participa espontáneamente, ya que solicita la atención de la maestra; en ese momento, la maestra interrumpe la participación de un alumno para hablar con el resto del grupo. Esta vez ya no les pide que permanezcan en silencio, como en otros momentos de la clase, sino que les pregunta en torno a su deseo de continuar con la clase, con lo que implícitamente les dice que el hecho de que estén hablando entre ellos se traduce en falta de interés hacia los contenidos de la clase y, por lo tanto, no tiene sentido continuar. En otra intervención (284), la maestra hace explícito este principio, señalando que lo verdaderamente relevante es lo que dice la persona que está hablando, con lo que pretende controlar la atención de los alumnos y reiterar una regla que aparece como una de las fundamentales en el salón de clases: el silencio de los alumnos y el escuchar a quien está hablando.

218. **Ma:** por eso es tan importante, por eso es tan importante que no acepten nada de desconocidos, por eso...Bueno, vamos a poner atención aquí, Adán, ¿qué están comentando ahí atrás?, compártanlo... ¿nada?, entonces vamos a poner atención acá, por favor. En el cinco, "el niño física o mentalmente impedido o que sufra de algún impedimento social, debe recibir la educación, el tratamiento y el cuidado especiales que requiere su caso en particular"..(.5)..Héctor (*quien levantaba su brazo*).
219. **Héctor:** que...el niño tiene, este derecho a que se traten, ¿si por ejemplo tiene alguna enfermedad o algo así?
220. **Ao2:** si es paralítico o...
221. **Antonio:** ¿si lo dejan en la calle? (*risas de los alumnos*), sí, si lo dejan en la calle a un paralítico, ¿qué se hace?
222. **Ma:** eres muy pesimista, Toño.
223. **Antonio:** ¡sí se puede!
224. **Ma:** a ver...a ver, explícame algún caso, Luisa.
225. **Luisa:** ¿yo?
226. **Ma:** sí. (*Comentarios inaudibles de varios alumnos*)...Te veo comentando allá atrás pero no comentas con el grupo, a ver....Miren, tenemos, a ver, muchachos, tenemos un ejemplo muy claro, cercano, de lo que es el trabajo social con los niños que tienen algún impedimento físico, EL TELETÓN.
227. **As:** teletón.
228. **Ao:** pero es que luego no llega a muchos...
229. **Ao2:** (*hablando espontáneamente*) oiga, miss...
230. **Ao3:** (*hablando espontáneamente*) es que tiene que haber una lista para ver ingresados...
231. **Ao2:** (*hablando espontáneamente*) ¿el dinero que reúnen si se los dan o se lo quedan?
232. **Ma:** sí.

233. **Ao4:** (*hablando espontáneamente*) se lo quedan en la bolsa (*risas de los alumnos*).
234. **Ma:** ay, qué bonito comentario; no, miren, sí hay resultados, en lo que vemos más claro es por ejemplo que cada año que se hace el teletón...
235. **Ao:** sacan a más personas.
236. **Ma:**...abren otro centro en algún otro lado, entonces, van abriendo cada vez más, sí es cierto, las listas de espera son muy grandes porque no hay muchos medios para darles lo que necesitan a ese tipo de niños, entonces obviamente las cantidades que se pueden atender son menores a los que hay en realidad de población necesitada, pero ya están abriendo centros en toda la República.
237. **Ao:** pero el problema es sostenerlos.
238. **Ao2:** ajá.
239. **Ma:** exactamente, por eso esto se hace cada año.
240. **Ao:** en lugar de que les den tratamiento...
241. **Ao2:** oiga, miss...
242. **Héctor:** abren los centros para que tengan más, este, para que haiga (*sic*)...
243. **Ma:** haya.
244. **Héctor:** haya, perdón; ¿porque a veces no hay mucho, mucho cupo y por eso abren otro?
245. **Ma:** no, y también para que estén más cerca de ellos, o sea, cuando este era el único centro de la República venía gente de provincia que a veces no tiene las posibilidades económicas como para mantenerse aquí y para que atendieran a sus hijos, ¿sí?

En esta viñeta encontramos dos clases de control docente: el que se ejerce sobre la atención de los alumnos, retomado ya en ocasiones anteriores, y el control sobre el contenido de las aportaciones de los alumnos. Es claro el control de la atención cuando la maestra (218) habla a un alumno en particular, Adán, haciéndole ver que la conversación entre alumnos no está permitida en clase, pues, generalmente, trata de asuntos irrelevantes, por lo que el deber del alumno es prestar atención a lo que el maestro dice. Nuevamente hay un discurso guiado por el texto, desde la lectura que la maestra realiza de la hoja impresa; en este caso, Héctor participa sin que la maestra formule verbalmente la invitación para hacerlo.

Héctor (219) habla como si estuviese haciendo una pregunta; un segundo alumno (220) participa desde lo que ha dicho el primero y un tercero, Antonio (221), plantea una pregunta a la maestra a partir de la participación previa. Aquí observamos la segunda clase de control a que nos referimos: la maestra responde a Antonio calificando la naturaleza misma de su pregunta y la actitud del alumno;

el empleo del calificativo "pesimista" bien puede formar parte de la estrategia por medio de la cual la maestra construye un ambiente emocional al interior de la clase a través del contacto afectivo con los alumnos. Sin embargo, observamos que, con ello, la maestra está indicando a los alumnos que no se debe caer en el extremo del pesimismo; esto es, la maestra pone límites a los ejemplos que aportan los alumnos, modela y modera sus participaciones, indicando que no cualquier ejemplo es válido en la clase.

Así, la maestra deja de lado la participación de Antonio (quien defiende su argumento frente a la postura docente) y pretende controlar la atención de una alumna, con lo que nuevamente encontramos control: la maestra le solicita directamente a Luisa que participe (224). Ante el silencio de la alumna, la maestra hace explícito que su criterio para elegirla es su conversación con los compañeros. Esto parece un tanto contradictorio en el discurso docente pues, por una parte, a lo largo de la clase invita a los alumnos a participar y, en muchas ocasiones, retoma dichas participaciones y las incorpora a su discurso; por otro lado, en esta situación con Luisa, la maestra está indicando que si un alumno infringe las normas de la clase, debe participar y, con ello, está mostrando la participación como un castigo.

Lo que sigue a este punto es similar a lo que hemos visto. La maestra es quien expone a los alumnos un ejemplo cotidiano desde el que pretende aclararles el punto que discuten, apelando al marco social de referencia al conocimiento cotidiano compartido (226). Mientras un alumno (228) expone un comentario en contra del ejemplo que la profesora presenta al grupo y otro alumno (230) dice un argumento que puede contribuir a cambiar la opinión del primer alumno, un tercero (231) plantea una pregunta a la maestra, relacionada precisamente con ese ejemplo. Al parecer, la maestra interpreta como negativo el sentido de la pregunta y el de la respuesta que manifiesta un cuarto alumno (233), puesto que reprueba los comentarios, primero, mediante el uso de la ironía y, después, argumentando en contra de dichos comentarios. Esta argumentación que la maestra despliega hace uso de la opinión y de la explicación, no sólo para fundamentar el ejemplo que expuso, sino también con la intención de modificar las representaciones que

los alumnos tienen sobre el asunto, convenciéndoles de que lo que ella dice es cierto y prácticamente incuestionable. Un alumno (237) expone un argumento que aún cuestiona la viabilidad del ejemplo; la maestra responde casi de inmediato con un argumento breve. Después, la maestra interrumpe la participación de Héctor para corregir una de las palabras que ha dicho; Héctor continúa su pregunta hablando como se lo marca la profesora; ésta continúa explicando procesos y situaciones sobre el ejemplo que expuso antes, en lo que parece una explicación o argumento que, si bien funge como alternativa de interpretación para el fenómeno que analizan, también se impone ante el presentado por Héctor, con lo que se legitima la versión docente. Como puede verse, resulta interesante esta forma de trabajar las aportaciones de los alumnos. Veamos otro ejemplo:

109. **Antonio:** miss, por ejemplo ahora que estaban diciendo de una escuela que, no me acuerdo...
110. **Ao2:** ah, Villa de las niñas...
111. **Antonio:** ajá.
112. **Ao2:** villa de no sé qué.
113. **Antonio:** que las niñas salían con enfermedades ahí que las demás dicen que no era cierto, ¿ahí qué podían hacer?
114. **Ma:** mira, no estoy bien enterada del caso, ¿es del que se dio, un caso de niñas...? *(los alumnos hablan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen)*
115. **Ao:** que no podían caminar, que ya estaban como...
116. **Ma:** eran problemas motores... *(Los alumnos hablan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen)*
117. **Ma:** a ver, muchachos, muchachos, en ese caso lo que se debe hacer es una investigación, que me parece que fue lo que empezaron, tienen que hacer una investigación acerca de cuáles son las CAUSAS, puede ser que las causas sean físicas, o sea que tengan algún problema...*(una alumna se levanta de su lugar, se dirige a la maestra y le dice algo en voz baja; los alumnos ríen)* puede ser que tengan algún problema, puede ser, shhh, hey, PONGAN ATENCIÓN ACÁ, puede ser que tengan algún problema con la alimentación, que tengan un problema con el agua, o puede ser también algún problema de tipo psicológico que era lo que manejaban, que hubiera algún tipo de maltrato dentro de la casa-hogar y entonces eso estuviera provocando la reacción en las niñas, pero para eso se hacen las investigaciones, Rodrigo, por favor, para eso se hacen las investigaciones, para deslindar responsabilidades y entonces ver cómo van a proceder.
118. **Antonio:** *(hablando espontáneamente)* hicieron investigaciones, pero las niñas decían que no, que ellas lo único que hacían era rezar, estar en la...

119. **Ao2:** (*hablando espontáneamente*) sí, porque esas son niñas de bajos recursos y ni modo que quieran perder la escuela porque ahí no pagan nada...
120. **Ma:** bueno, ahí tenemos, este, diferentes, este, circunstancias, ¿no?, podríamos pensar que la mayoría estén, este, precisamente temerosas de perder la única escuela que podrían tener, pero por otro lado podríamos pensar que realmente eso es lo que está pasando, o sea eso ya realmente lo tienen que deslindar las autoridades, lo importante es que se haga la investigación a fondo, VAMOS CON EL SIGUIENTE PRINCIPIO, muchachos, es el principio tres, dice...

Dos alumnos (109, 113) recuerdan y reconstruyen juntos una experiencia compartida que exponen a la maestra como un ejemplo vinculado con lo que se ha estado hablando, quizás con la intención de profundizar y aclarar una situación que la maestra no ha resuelto, así como apelar a la maestra como una fuente de certeza en el conocimiento que se construye. Así, maestra y alumnos van estableciendo juntos aspectos que pueden ser útiles para conseguir que todos sepan de qué caso se está hablando, lo que confirma la característica social del recuerdo que se está retomando. Un tercer alumno intenta participar aportando claridad para que la maestra consiga recordar plenamente el caso, que se supone de conocimiento público. Observamos entonces un movimiento discursivo interesante: la maestra traduce el "no podían caminar" del alumno al "eran problemas motores" que ella propone. Esto quiere decir que la maestra participa en el proceso de construcción del conocimiento del alumno retomando su concepto cotidiano al habla técnica.

La maestra (117) impone silencio a los alumnos para iniciar su intervención, en la que inicia tratando de explicar a los alumnos lo que procede en dicho caso. Un problema entre dos alumnos la interrumpe y ella vuelve a exigir el silencio y la atención de los alumnos. Esto nos muestra nuevamente que los alumnos ven en la maestra una figura de autoridad a la que se dirigen para resolver problemas que tienen que ver con las interrelaciones personales en el salón de clases. La maestra ofrece a los alumnos alternativas o posibilidades que pueden aclarar el caso, con lo que establece los objetivos de una investigación como la que requiere la situación sobre la que hablan.

Antonio (118) presenta un argumento que parece rechazar la respuesta de la maestra como satisfactoria, es decir, busca en la maestra información nueva; otro alumno participa espontáneamente para agregar información del caso. La maestra dialoga con los comentarios de los alumnos, subrayando lo que deben considerar relevante y presentando su intervención a manera de conclusión del asunto para continuar con los contenidos que tiene planeado cubrir durante la clase. Sin embargo, en esta intervención parece evidente que la maestra no se dirige a los alumnos con la misma claridad y con la secuencia que ha mostrado antes; esto puede implicar dificultades para incorporar las aportaciones de los alumnos en un discurso docente organizado y planeado para abordar los contenidos que interesa trabajar: los planteamientos de los alumnos resultan así una innovación difícil de incorporar a su discurso. Este momento es una muestra más del poder que tiene la profesora para organizar los contenidos y la manera de abordarlos. Sobre este asunto particular tenemos un final de la sesión en el que destaca sobre todo el control de la maestra y una correspondiente disminución de la participación espontánea de los alumnos.

5.3 Estrategias de cierre.

Con los momentos de la clase analizados hasta ahora, nos hemos dado una idea de la complejidad que implica la experiencia escolar en torno a la construcción de conocimiento compartido. Ahora me ocuparé del cierre de la clase, mismo que puede identificarse por el evidente cambio en la estrategia docente y, por lo tanto en la interacción con los alumnos:

433. **Ma:**...ya nos desviamos también de temas, por favor saquen sus libros de maxicompetencias en el apartado de civismo y vamos a buscar LA ONU Y SUS ESFUERZOS POR LA PAZ...rápido, muchachos.
434. **Ao:** ¿qué tema?
435. **Ma:** la ONU y sus...
436. **Ao:** ya lo hicimos.
437. **Ma:**¿ya, muchachos? ...Miguel... BUENO, GUARDAMOS SILENCIO, EL RECUADRO, en el recuadro de abajo, a ver, Rodrigo, empieza.
438. **Rodrigo:** cuando se terminó la segunda guerra mundial, varias naciones...
439. **Ma:** MÁS FUERTE, no se te escucha.

440. **Rodrigo:**...se preocuparon por buscar una paz duradera y la seguridad (*inaudible*) los representantes firmaron (*inaudible*) de las naciones unidas el veintiséis de junio de mil novecientos setenta y cinco en la ciudad de San Francisco, California; México fue uno de los fundadores de dicha asociación de países...
441. **Ma:** sigue, Giovanni, por favor...*el veinticuatro de octubre...*
442. **Giovanni:** *el veinticuatro de octubre de ese mismo año fue creada oficialmente la organización de las naciones unidas; uno de sus principales propósitos es fomentar la paz y la cooperación entre todas las naciones del mundo; la ONU cuenta con organismos especializados que colaboran con, con los fines de la organización.*
443. **Ma:** a ver, la primera Organización, Andrea.
444. **Andrea:** *la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, la UNESCO.*
445. **Ma:** la siguiente, Alexis.
446. **Alexis:** "fondo de las naciones unidas para la infancia, UNICEF".
447. **Ma:** la siguiente, Miguel.
448. **Miguel:** "organización para la agricultura y la alimentación, FAO".
449. **Ma:** mmhhh, la siguiente, Alan.
450. **Alan:** "organización mundial de la salud, OMS".
451. **Ma:** okey, ya habíamos comentado eso, ¿no?, la ONU trabaja por la paz en todo el mundo, pero también tiene organismos que dependen de ella, que se especializan ya, o sea van a tratar algunos temas especiales para poder lograr esa paz en el mundo. En la parte de arriba tiene "¿a qué organismos corresponden los siguientes objetivos?, pueden usar las, puedes usar las siglas que los identifican, dice la primera, fomentar la cooperación cultural internacional".

Podemos observar en esta viñeta que la maestra (433) hace ver a los alumnos que existen en la clase limitaciones que no sólo se restringen al tiempo disponible para la sesión, sino que también establecen los "temas", es decir el contenido de lo que se ve en la clase. Esto es, la maestra evidencia el hecho de que hay una organización previa de la clase, tendiente hacia objetivos concretos. Vemos la incorporación de un segundo texto (recordemos que el primero fue la declaración de los derechos de los niños), que se trata de un libro con el que han trabajado antes; la maestra da instrucciones a los alumnos sobre qué deben hacer a continuación y cómo hacerlo, pidiéndoles que se apresuren.

La profesora (437) pide silencio a los alumnos y, utilizando el libro como guía, dirige la actividad, con lo que encontramos nuevamente un discurso guiado desde el texto. Después incorporando una estrategia discursiva, solicita la lectura de un alumno a quien ella selecciona, probablemente como una manera de controlar la atención de los alumnos. Rodrigo comienza la lectura en voz alta de la

sección indicada por la maestra, quien le interrumpe para retroalimentar el volumen de su lectura y solicitarle un cambio al respecto. Rodrigo continúa la lectura en voz alta.

Cuando la lectura del alumno concluye, la maestra no hace ningún comentario respecto a la lectura sino que, siguiendo una estructura de asignación de turnos, pide a otro alumno que continúe la lectura, indicándole verbalmente la sección donde debe iniciar; el alumno lee en voz alta. La maestra, sin comentar lo leído, asigna a los alumnos turnos (443-449) para hablar o, más concretamente, para leer en voz alta el libro de texto en el orden que han seguido. Los alumnos, conforme la maestra se los solicita, realizan la lectura en voz alta del texto. Esto nos muestra la anulación de la participación espontánea y la imposición de un sistema de participación forzado y mecánico que se da mediante la selección directa de la maestra.

Ahora bien, probablemente la maestra no comente lo leído por los alumnos con la finalidad de concluir a tiempo la clase; por ello, sólo cuando han terminado la lectura de esa primera parte del texto, la maestra recapitula o resume los aspectos que considera más sobresalientes de lo indicado en el libro, lo que constituye, como he dicho antes, un discurso guiado por el texto. La maestra plantea a los alumnos la pregunta que viene escrita en el texto, iniciando un diálogo elicetivo y continuando con el texto como rector de las participaciones. En cuanto se termina la lectura de esa hoja del libro de texto, la maestra vuelve a dar indicaciones a los alumnos:

- 469. **Ma:** Bueno, ahora, en su cuaderno de civismo muchachos, vamos a hacer un resumen.
- 470. **Ao:** ¿un resumen?
- 471. **Ma:** sí.
- 472. **As:** no.
- 473. **Ma:** sobre los objetivos de la ONU, la declaración universal de los derechos humanos y la declaración de los derechos de los niños.
- 474. **Ao:** ¿después de esto que nos dio?
- 475. **Ma:** sí.
- 476. **Ma:** la fecha es treinta y uno, cero cinco, cero siete...en civismo, por favor, treinta y uno, cero cinco, cero siete, como título nada más vamos a poner la ONU y sus esfuerzos por la paz...la ONU y sus esfuerzos por la paz...
- 477. **Aa:** miss...

478. **Ma:** ¿qué pasó? *(la maestra se dirige hacia la alumna y sostienen un diálogo inaudible)*
479. **Antonio:** miss, me da el sol...
480. **Ma:** qué bueno, mi amor.
481. **Antonio:** ¿por qué?
482. **Ma:** porque es muy rico que te de el sol *(risas de los alumnos)*. *(La maestra escribe en el pizarrón la fecha y el título)*.
483. **Ma:** a ver, muchachos, el resumen que van a hacer, a ver, Jennifer, **atención** acá, ya está fecha, ya está título, el resumen que van a hacer, lo van a hacer ustedes, solamente les voy a marcar algunas pautas para su resumen, por ejemplo, la fecha de fundación, el motivo por el que se fundó la ONU y su fecha, ¿sí?, motivo y fecha de fundación...*(escribe en el pizarrón)*.
484. **Ao:** ¿nosotros lo vamos a hacer o usted nos lo va a dictar?
485. **Ma:** no, tú lo vas a hacer.
486. **As:** dítelo, dítelo.
487. **Ma:** no, no....motivo y fecha de fundación; después en el segundo, organizaciones que dependen de ella, organismos, mejor dicho, organismos que dependen de la ONU...Muchachos, en el siguiente también, por favor, proclamación de la declaración universal de los derechos humanos, fecha y objetivos....Y por último, ¿qué sería?...les está faltando otra cosa.
488. **Aa:** las organizaciones.
489. **Ma:** ya están, esto sería la declaración universal de los derechos humanos, ¿qué otra vimos? La declaración de los derechos de los niños...
490. **Ao:** ¿me deja ir al baño?
491. **Ma:** no, vamos a trabajar y después...también con fecha y objetivos, no necesita ser muy extenso, muchachos, con que tenga o que contenga todos estos rubros, con eso, pero lo más completo posible, además también vamos a hacerlo un poquito analítico, después de dar todos los datos, también ustedes expresen una opinión, un análisis, sobre los objetivos de la ONU, cómo se logran o cómo no se logran en nuestra realidad específica, aquí en México, en nuestra comunidad, ¿de acuerdo?
492. **Ao:** ¿tenemos que hacer nosotros el resumen? *(la profesora asiente con la cabeza)*.
493. **Ao2:** ¿con nuestras opiniones? *(la profesora asiente con la cabeza)*.
494. **Ao3:** miss, ¿de dónde lo sacamos?
495. **Ma:** puedes verlo en tu apunte, puedes verlo en tu libro, la declaración de los derechos humanos ya lo vimos también, la declaración de los derechos de los niños también ya te la di...
496. **Ao3:** ¿no la puedo hacer con los derechos de los niños?
497. **Ao4:** ¡Todos!
498. *(La maestra recorre el salón a través de las filas, observando el trabajo de los alumnos)*
499. **Ma:** Qué bien trabajamos, ¿no?

Como puede verse, la maestra (469) marca un cambio de actividad en la clase y comienza a decir a los alumnos directrices para la realización de una actividad conocida por los alumnos: un resumen. Sin tomar en cuenta la negativa de los alumnos para realizar la actividad, lo que puede constituir una evitación del conflicto, la maestra señala los temas que serán abordados en el resumen (473).

Lo que se observa después es una serie de instrucciones que la maestra ofrece a los alumnos para guiarlos en la elaboración, esto es, hay un entrenamiento sobre cómo proceder: la maestra indica la fecha y el título como primeros elementos del contenido del resumen, reiterándolo una segunda ocasión, y escribe en el pizarrón los componentes que ha señalado a los alumnos que deben iniciar su resumen. Ahí mismo, indica a los alumnos la forma de proceder para redactar lo que les está pidiendo, concretamente en cuanto al contenido y al orden de ese contenido. Más adelante, la maestra continúa enumerando y explicando el procedimiento que deben seguir los alumnos para elaborar el resumen. Para ello, hace una recapitulación o repaso breve de los temas que se trataron en la clase.

Las preguntas de dos alumnos (484 y 492), referentes a algo que ya ha aclarado la maestra, parecen mostrar un cierto grado de confusión respecto a lo que deben hacer; es más, las voces de muchos alumnos se unen (486) para solicitar a la profesora que sea ella quien se ocupe de realizar ese resumen y de dictárselo al grupo, lo cual nos conduce a pensar que esta estrategia discursiva, el recurso del dictado, ha sido implementada por la maestra en otras clases con características y/o contenidos similares y que en esta clase decidió cambiar, hecho, que puede ayudarnos a explicar tanto la confusión de los alumnos como su poca disposición para redactar el resumen.

Ante la pregunta de un alumno, la maestra responde indicando ahora los materiales escolares de los que puede valerse el alumno, y que ya han sido abordados en clase, para cubrir el contenido que ella ha especificado para el resumen. Después, este alumno pregunta a la maestra sobre la posibilidad de hacer sólo una parte del trabajo y es su compañero quien le responde, con un cierto tono impaciente. Ni la maestra responde ni el alumno vuelve a preguntar, lo

cual quiere decir que la intervención del segundo alumno ha sido útil para el primero.

Un alumno (490), reconociendo a la profesora como la autoridad en clase, pide permiso a la maestra para abandonar el salón y dirigirse al y ella le niega dicha salida, estableciendo como prioridad el trabajo escolar y la conclusión de la clase sobre cualquier otra necesidad personal, de tal forma que reitera el poder que tiene al decirle al alumno que puede salir solamente cuando haya terminado el resumen que les ha pedido realizar.

Por último, la maestra (499) hace una valoración muy breve sobre el desarrollo de la clase y la comparte con los alumnos. Con este movimiento discursivo, la maestra les hace participantes activos, les incluye como un grupo de alumnos que construyeron junto con ella la clase, misma que, a juzgar por la valoración docente, ha cubierto los objetivos planteados para la sesión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es más apropiado entender la aportación de Vygotsky a la educación si la enmarcamos como un enfoque teórico que nos permite reflexionar acerca de la naturaleza de la educación a través de una revisión crítica de los procesos involucrados. (García, 2000). Por ello, el establecimiento de algunas conclusiones sustanciales en este trabajo constituye un intento por regresar a la teoría a partir de los datos observados. De esta manera, la clase que hemos analizado es un eje desde el que se pueden construir observaciones útiles.

En un salón se dan múltiples y variadas conversaciones; en este proceso, los maestros planean actividades y contenidos para la clase, pero muchas veces realizan o improvisan incluso actividades y/o contenidos diferentes a los contemplados inicialmente. Esto es, en parte, debido a la interacción discursiva que allí tiene lugar: en la conversación en el aula, como pudimos verlo y lo vivimos en todas las conversaciones, los participantes defienden sus puntos de vista, persiguen objetivos diversos y presentan sus intereses. También intentan establecer significados compartidos y establecer intereses comunes. La mayoría de los profesores y de los alumnos tienen relaciones continuadas; sus conversaciones se construyen sobre una historia compartida y, por lo menos a medio plazo, trabajan hacia un futuro conjunto (Mercer, 1997). A decir de Middleton y Edwards (1992) a medida que avanza una conversación lo hace a partir de una comprensión, actualizada continuamente pero conflictiva, de lo que se ha dicho hasta el momento y lo que queda por resolver. Esto provoca que el contexto se vaya creando y redefiniendo constantemente, por lo que, para ser compartido debe ser intersubjetivo.

Esto quiere decir que, para observar la interacción discursiva que se presentó en esta clase, los alumnos y la maestra, como un grupo, debieron haber alcanzado en momentos pasados determinadas comprensiones conjuntas; esto es, establecer un cierto nivel de intersubjetividad (Fichtner, 2002) desde el cual partir en la construcción de nuevos significados compartidos. Este elemento es el que permite que una conversación progrese. En esta clase se evidenció una

continuidad (Mercer, 1997), un contexto revisitado por los participantes, una conversación larga que se retoma y se transforma cada vez que los alumnos y la maestra regresan a ella.

Por ello, al inicio de la clase observamos que la maestra preguntó por lo visto con anterioridad, esperando que los alumnos se lo indicaran. Esto tiene varias funciones, como lo vimos en el análisis de los resultados, pero, principalmente, establecer la continuidad del tema, como si la conversación previa hubiera sido interrumpida y ahora se le continuara, como si se tratase de una sola conversación. Además, con la recapitulación la maestra averiguaba lo que los alumnos habían comprendido, dando una nueva oportunidad a aquellos que aún no lo habían hecho; también presentaba de esta manera un conocimiento como compartido por la clase; así, en la recapitulación, la maestra destacaba, a manera de resumen, los puntos que consideraba más importantes de lo que ya habían visto.

Tenemos entonces que, como pudimos analizar, la presencia de los alumnos y de la maestra en el salón de clases y su desempeño a lo largo de la lección nos hablan de un amplio nivel de intersubjetividad entre los participantes. Esto es, los alumnos habían interiorizado todo un sistema de reglas implícitas y explícitas propias y definidas de la interacción social que tiene lugar en el contexto escolar (Candela, 2006), mismas que son una directriz para saber qué es posible hacer y qué no se permite en el salón de clases.

En este sentido, para lograr el éxito escolar, para ser aprobado por la maestra, se requiere manejar las reglas tanto implícitas como explícitas, esto es, saber qué curso de acción seguir en el salón, como no hablar cuando lo hace el maestro o enfrentar el aprendizaje como conocer algo nuevo que vale más que el saber cotidiano y que debe ser construido de forma individual, de ahí la insistencia de la maestra acerca de no hablar con los compañeros. En suma, al comportamiento del alumno en lo explícito, la escuela le impone formas específicas como la obediencia de reglas que, no obstante, no son establecidas de forma férrea, pues también se enseña la posibilidad de negociación.

Al mismo tiempo, los alumnos se apropian constantemente no sólo de contenidos específicamente escolares como el habla técnica o los conceptos científicos, sino también de otros elementos como el discurso docente y el lenguaje corporal de la maestra, quien no siempre indicaba verbalmente a un alumno que leyera o que expresara sus comentarios, sino que son ellos quienes manejaban, en un nivel interno y a la vez colectivo, ciertos indicadores gestuales de la maestra. Todo esto tiene que ver con la autoridad de la maestra para hacer presentes las reglas en clase.

Recordemos que los maestros conversan con los niños no sólo para decirles lo que tienen que hacer, cómo y cuándo hacerlo, sino también para valorar el aprendizaje de éstos hablando con ellos y escuchando lo que dicen y, por supuesto, controlar el comportamiento de los niños (Mercer, 1997). En este marco, como un primer componente, esencial desde el punto de vista que ha guiado el desarrollo de este trabajo, encontramos que la relación de poder entre los alumnos y la maestra aparece, efectivamente, como un elemento definitorio de la propia interacción y se evidencia en formas de control de diversa índole. Por mencionar las más relevantes, diremos que la maestra ejerce un control efectivo sobre:

- La presencia física del alumno en el lugar que ocupa en el salón.

- La manera en que los alumnos participaban. En su discurso, realizó varias indicaciones a los alumnos sobre cómo debían hacerlo: deben levantar la mano, hablar en voz alta, esperar su turno para hablar, aportar elementos relevantes e, incluso, moderar el contenido de sus participaciones en el sentido de que se ajusten a los conceptos, actitudes y maneras de pensar que ella está dispuesta a aceptar.

- Las normas de interacción dentro del salón de clase, con exigencias directas dentro de su discurso (guardar silencio, escuchar a quien habla).

- Los contenidos a trabajar en la clase, así como los procedimientos, tiempos y formas para hacerlo.

- El habla en la clase. Esto quiere decir que la maestra decidía quién participaba, quién no y quién debía esperar a que hablase primero alguien más

(esquema de asignación de turnos). Por otra parte, ella podía hablar en cualquier momento de la clase y a cualquiera de los alumnos o a todos, incluso superponiendo su voz a la de los alumnos.

Esto nos muestra que la maestra tiene, de entrada, asignado un poder para dirigir la lección, mismo que, como afirma Candela (2001), proviene de una reproducción social de la interacción. Pudimos ver, incluso, cómo los alumnos se dirigían a la maestra, tanto cuando participaban como cuando requerían la resolución de algún problema. Esto parece confirmar el hecho de que, a pesar de lo que parece ser un estilo de enseñanza relativamente abierto, orientado hacia el alumno, el maestro parece capaz de mantener un estricto control sobre la selección, expresión y dirección de ideas y actividades (Edwards y Mercer, 1988).

No obstante, aunque la escuela, como institución, concede a los docentes una autoridad desde la que se presupone que los profesores tienen conocimientos superiores a los de los estudiantes (Cros, 2002), esta asimetría de poder no fue rígida como para mantenerse en todos los momentos de la clase. De hecho, encontramos que la maestra dialogaba con los alumnos, retomaba sus aportaciones y cedía espacios de habla, con lo cual permitía que los alumnos llevaran el control de la clase.

Esta apertura docente se reflejó en la libertad y la confianza que demostraron los alumnos para participar, ya sea planteando ejemplos o preguntando. Por una parte, cabe suponer que la activa participación de los alumnos se debía a su confianza no sólo en la maestra, sino en el manejo de lo que se habla en clase. Esto es, el tema y los ejemplos planteados resultaban cercanos a su experiencia y ello, al parecer, propiciaba una fuerte motivación para participar, así como un creciente interés de los alumnos en el contenido que se discutía. De esta manera, las experiencias cotidianas extraescolares son reconstruidas discursivamente en el aula (Candela, 2006).

Así, para lograr el contacto del alumno con los significados nuevos la maestra construía narraciones. Esto es, de la experiencia compartida por ella y los alumnos como miembros de una comunidad, la profesora extraía fragmentos particulares. Por ello, el uso de las experiencias sociales de los alumnos fue una

base sobre la que se reorganizaban contenidos, aplicándoles un nuevo sistema de explicación e interpretación, una nueva forma de hablar específica y ordenada que resalta algunos acontecimientos y no otros; en suma, es construir un nuevo sistema de categorías para reinterpretar los mismos acontecimientos.

De acuerdo con los planteamientos de autores como Lemke (1997) y Mercer (1997), en la escuela se aprende a ver, actuar y pensar al mundo de una cierta manera, a rechazar la pertinencia del sentido común y reducir la relevancia de la experiencia cotidiana y, con ello, validar las opiniones de quienes saben: los considerados como expertos. Sin embargo, podemos considerar como valioso el hecho de que en esta clase las explicaciones docentes partían precisamente de lo cotidiano, ya fuera esto presentado por la maestra o por los propios alumnos.

De hecho, las argumentaciones, explicaciones y opiniones que expresa la maestra parecen estar encaminadas a establecer significados compartidos vinculando contenidos, dirigiendo actitudes, retomando aportaciones, entrando en conflicto con ellas y, sobre todo, enlazando la cotidianidad que viven los alumnos con los contenidos escolares. Por ello la insistencia en el planteamiento de ejemplos que los alumnos percibían como experiencias comunes y compartidas; este sería, de acuerdo con Candela (2006), el conocimiento cotidiano. El conocimiento científico, en cambio, es el que se legitima en el aula. Aquí encontramos un elemento importante a considerar en este estudio y es, precisamente, el contenido de la clase o de las tareas que tuvieron lugar en ella: en las clases sobre ciencias se debe manejar una forma especial de hablar y escribir y que es acorde con la materia abordada; esto quiere decir que los relatos pueden tener cabida en “historia” pero no en “matemáticas”. Visto de esta manera, los contenidos que se abordaron en esta clase, referentes a los derechos de los niños, se prestaban a los relatos que se fueron desarrollando, de tal manera que los alumnos podían participar con anécdotas y ejemplos que consideraban relevantes en el contexto de la clase.

Entonces, si bien esta no fue una clase que abordara algún tema de ciencias directamente, sí fue una clase en la que la maestra constantemente condujo a los alumnos en la transición del lenguaje cotidiano al lenguaje técnico,

científico o especializado propio del contexto escolar, resignificando los conceptos que manejan los alumnos. Esto tiene sentido si tomamos en cuenta que la instrucción escolar es, sobre todo, verbal: el desarrollo de los conceptos científicos comienza con procedimientos analíticos, mientras que los conceptos cotidianos, con las experiencias comunes del niño. Así, el concepto científico se experimenta en términos verbales (y si acaso experimentalmente, en un segundo nivel) y el concepto cotidiano no (Panofsky y cols., 1993); en el discurso educativo el maestro explica, pregunta, informa, corrige y conduce al niño a dar explicaciones.

En este sentido, la maestra guió a los alumnos en esta transición durante la clase. De esta manera, los participantes se apoyan en lo que conocen como cotidiano (los niños que viven en la calle, las vivencias con los vecinos, su vida como estudiantes, recuerdos de sus primeros años, experiencias familiares, etc.) para alcanzar una nueva comprensión de todo ello mediante la guía de la maestra, quien les introduce en el manejo discursivo y psicológico de los conceptos científicos o técnicos (el maltrato, la institución gubernamental, los valores humanos, la denuncia, el derecho, el trastorno, etc.). Esta transición es crucial para entender el proceso educativo, dadas las implicaciones no sólo del dominio de nuevo lenguaje o la entrada en el *discurso educado* (Mercer, 1997), sino de la entrada de los alumnos a nuevos contextos discursivos y psicológicos que orientan su formación escolar y su desarrollo como individuos de una sociedad particular.

Por otro lado, las preguntas que los alumnos planteaban fueron potenciadas, efectivamente, porque la maestra las retomaba y, quizás por eso mismo, desde ellas se generaban nuevas participaciones. En este sentido, se observó cómo iba creciendo la autoselección de los alumnos (Cazden, 1991) y, en momentos específicos, la interacción entre alumnos. De esta forma, lo que se observó fue que muchos de los momentos en que la maestra desplegó sus recursos argumentativos fueron precisamente para hacer frente a las preguntas de los alumnos, con lo que esta profesora se muestra abierta y en cierto sentido flexible a negociar la agenda de trabajo de la clase.

Así, la maestra no era la única que preguntaba. Esto nos remite a otra de las cuestiones centrales de este trabajo: la estructura IRE, en contraposición a la discusión o, al menos, ese era el planteamiento inicial. La recapitulación, de la que ya hemos hablado, estuvo presente en numerosas ocasiones a lo largo de la clase; pero su primer aparición fue justo en el primer momento de la clase y no sólo estuvo a cargo de la maestra: como vimos, fue hecha a través de la rutina de pregunta y respuesta o estructura IRE, tal como lo hizo la profesora; sin embargo, en esa primera parte de la clase es en donde más mecánica aparece esta estrategia discursiva ya que la participación de los alumnos, aparentemente abierta, se vio sumamente limitada para dar alguna contribución activa ya que la exposición y comprensión del tema descansó más en lo que la profesora maneja como importante. En otros momentos, igualmente, fue un factor que se opuso a la reflexión creativa de los alumnos y, en el empleo docente de determinadas preguntas, fue más bien un elemento para que los alumnos entraran en el juego de "adivinar" la respuesta "correcta".

No obstante, fuimos testigos de cómo algunas preguntas generaron discusión o, al ser formuladas por los alumnos, cambiaron la dinámica de participación o contribuyeron a establecimientos más sólidos de significados compartidos. Por lo tanto, el IRE, aún con las limitaciones encontradas, no aparece como una estructura fija que se presente en distintos momentos de la clase, sino que debe su complejidad a las numerosas variaciones discursivas que es posible construir desde las preguntas. La diferencia radica en el camino hacia dónde las dirigen los participantes; al respecto, Mercer (1997) nos dice que las respuestas de los alumnos suelen tener efectos importantes en el desarrollo de la clase, puesto que sobre éstas es que eligen los maestros determinada estrategia discursiva y rechazan otras.

Visto de esta manera, presente en numerosas ocasiones en la clase observada, también desde el IRE se puede iniciar una discusión; esto, como nos dice Mercer (1997), tiene que ver con el hecho de que cuando la profesora anima a los alumnos a que hagan preguntas está contribuyendo a generar o extender

una discusión, no sólo abriendo ese espacio para los alumnos, sino atendiendo a esas preguntas a través de la argumentación.

La argumentación, en efecto, es la base sobre la que descansa la discusión como una estrategia discursiva para la construcción de conocimiento en clase. Esto, porque las secuencias argumentativas que observamos en el análisis están vinculadas a movimientos discursivos básicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje: la solicitud de argumentaciones, la reformulación de las respuestas de los alumnos, las controversias de los alumnos ante la postura docente, la defensa de dichos cuestionamientos y la búsqueda de fundamentar opiniones. Esto es, las experiencias puestas como ejemplos cotidianos o casos hipotéticos útiles para abordar los temas tratados en clase se fueron transformando en la interacción discursiva entre maestros y alumnos, cobrando un nuevo sentido, resignificándose, de tal manera que los participantes construyeron interpretaciones nuevas para los fenómenos expuestos.

En este sentido, la discusión, como alternativa al método tradicional de enseñanza, contribuye a que los alumnos adopten un enfoque que los lleva a profundizar en el proceso de aprendizaje: con la discusión en clase se mejora la comprensión del material de estudio por parte de los estudiantes y sus habilidades para enfrentar problemas más complejos, se favorece la participación activa y se propicia el empleo eficiente del tiempo de clase, los estudiantes aprenden de los otros y a apreciar el trabajo de los demás; con esto, los alumnos logran una mejor asimilación de los contenidos que aprenden.

Desde esta perspectiva, aparece como necesario introducir en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje el trabajo en grupos cooperativos, como una forma de propiciar la interiorización de las acciones y los contenidos a través de la colaboración que potencia la zona de desarrollo próximo. Esto implica organizar la discusión y confrontación de ideas, aprender a fundamentar, negar, disentir y lograr que los estudiantes se den cuenta que la discusión sirve para aclarar ideas que se enriquecen con los aportes de todos. Lo anterior nos permite afirmar que la discusión es, efectivamente, una manera de construir conocimiento compartido, en la que todos los participantes pueden hacer

aportaciones y, lo más importante, donde se alcanza una serie de acuerdos entre los participantes. Estas aportaciones eran, desde luego, de distintas naturalezas. Retomando la caracterización descrita por Mercer (2001), respecto de los tipos de discusión que pueden distinguirse, habremos de coincidir con él en el sentido de que son tres tipos más bien orientativos que definitivos; esto porque no se trata de establecer fronteras entre las distintas formas de discutir, si es que eso realmente puede hacerse, sino de encontrar las características de pensar y conversar presentes en la discusión.

Al respecto, los datos de esta investigación nos muestran una discusión que fluctúa entre la conversación acumulativa y la conversación exploratoria; ahora, si bien es cierto que existieron desacuerdos entre los participantes, no hubo una forma acentuada de conflicto o una negativa firme de aceptar los puntos de vista del otro. Diríamos, entonces, que los alumnos encadenaban sus comentarios a los que previamente presentaban otros alumnos o la misma profesora, de tal forma que hablaríamos de una discusión acumulativa en el sentido de la afirmación o repetición de una versión de los acontecimientos; en este caso, una manera de interpretar los derechos de los niños y de apropiarse de los mismos mediante la construcción conjunta del conocimiento.

No obstante, también esa versión fue cuestionada en distintos momentos por los alumnos. Esto quiere decir que ellos presentaban hipótesis e interpretaciones alternativas, lo cual evidencia, según Mercer (1997), el curso del razonamiento en la conversación; así, las alternativas fueron consideradas conjuntamente a través de la exploración de diversos puntos de vista y la demanda de argumentaciones, lo que, de acuerdo con Mercer, hace manifiestas las explicaciones; en este caso, la maestra elaboró diversas explicaciones para los alumnos y muchos alumnos compartieron significados explicando su punto de vista ya fuera a petición de la maestra o después de respuestas emitidas por sus propios compañeros. Por lo tanto, también estaríamos hablando de que la discusión de esta clase es de tipo exploratorio y que los participantes alcanzan acuerdos conjuntos; es decir, comprenden los derechos de los niños a través de la interacción discursiva crítica y constructiva.

Estas afirmaciones nos conducen a recordar que en una discusión son muy importantes las aportaciones del profesor. Sin un profesor, una discusión en grupo tiende a gravitar en torno al discurso cotidiano que todo el mundo puede entender y utilizar efectivamente, puede ayudar a traducir parte de lo que se dice en términos propios del discurso académico para que así los miembros del grupo puedan ver cómo las ideas que ya tienen pueden transformarse y encajar dentro de ese discurso (Mercer, 1997).

La maestra ayudó al grupo a compartir ideas y opiniones, lo cual resulta valioso para la comprensión aún cuando la postura docente imponga o legitime sólo algunas de ellas. Esto tiene que ver con otra transmisión que tiene lugar en la escuela y que es la de los valores e ideales de una comunidad; todo ello parte de las formas de hablar, comportarse y pensar característicos de un grupo social. En clase, por medio de las prácticas y del discurso, la maestra se asegura de transmitir no solo conocimiento sino también una interpretación y, con ella, una visión del mundo.

Por lo tanto, parece ser que el objetivo de profesores y profesoras en clase no es únicamente transmitir conocimientos con la máxima claridad, sino estimular y mantener el interés de los alumnos, implicarlos en sus explicaciones, enseñarles a defender un punto de vista, no sólo a partir de sus conocimientos y de sus orientaciones sino también de sus actitudes (Cros, 2002). Por ejemplo, las constantes recapitulaciones que hacía la maestra no sólo de lo hablado durante esa clase sino durante anteriores lecciones constituye un firme contexto de experiencia compartida, por lo que es sustancial para la construcción del conocimiento compartido mediante la discusión el hecho de que la maestra haya abierto ese espacio y que los alumnos lo aprovecharan, pues se observó gran nivel de participación, aunque predominaran las aportaciones de algunos alumnos en particular.

Una sugerencia al respecto tiene que ver con la organización del espacio que es el salón de clases, ya que, si seguimos los fundamentos vygotskianos, cuando cambia el entorno se modifican las interacciones. De lo que se trata, pues, es de que todos tengan la posibilidad de hablar, debido a que se evidenció el

hecho de que participaban más los alumnos que estaban situados más cerca de la maestra, es decir, quienes se encontraban en los primeros asientos de las filas más próximas al escritorio. Por ello, resultaría interesante reorganizar en el salón los asientos en forma circular, de tal manera que sea posible que los alumnos escuchen, atiendan e interactúen directamente, sin dirigirse necesariamente a la maestra.

Además, el impulsar la discusión como una forma de construcción conjunta del conocimiento nos conduce a tener presente que la estructura del aprendizaje escolar proporciona el tipo de experiencia cultural en la que se forman los procesos psicológicos superiores como la atención voluntaria y la memoria lógica (Panofsky y cols., 1993). En este sentido, de acuerdo con Baquero (1996), la constitución de los procesos psicológicos superiores incluyen, por así decirlo, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de argumentación, el desarrollo de los afectos y de la voluntad. Esto es muy importante puesto que el desarrollo de la capacidad de argumentación, siendo un desarrollo de procesos psicológicos superiores, nos permite afirmar que la discusión, como ese espacio interpsicológico, puede ser una herramienta útil para fomentar la creación de conciencia. La educación debe atender fundamentalmente el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (García, 2000); desarrollar aquellas tareas en que entran en juego, en su máxima expresión, las funciones psíquicas superiores nos lleva fundamentalmente a trabajar sobre las zonas de desarrollo próximo de los alumnos y construir andamiajes que faciliten el paso entre lo que ellos ya dominan y lo que está brotando o comenzando a desarrollarse.

En este sentido, el proceso de discusión supone la sustitución del habla en voz alta por el habla interna; esto es, el alumno se apropia del proceso social externo de la discusión, interiorizando procesos de búsqueda, consulta, crítica y revisión del pensamiento. Desde luego, no debemos olvidar que este proceso no es perfecto ni está terminado y no sólo va en dirección de afuera hacia adentro.

Lo anterior nos indica que la discusión como medio para compartir y crear conocimiento es una tarea prioritaria para construir una educación de calidad que, de acuerdo con las nociones vygotskyanas, sea aquella que tiende hacia el futuro,

que adelanta el desarrollo. Por ello es necesario que la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje tenga en cuenta la exigencia de aprovechar las condiciones de interacción social que brinda la clase para que los estudiantes, colaborando entre sí y con la cooperación del profesor, desarrollen la expresión oral. Ahora, la cooperación la puede brindar no sólo el profesor, sino también otros compañeros más capaces que puedan ayudar a la comprensión de un contenido o a la ejecución de una acción que el otro aún no haya podido interiorizar, como pudimos observar en los resultados; si bien es cierto que esta cooperación no resulta totalmente espontánea sino que está orientada, organizada, regulada y controlada por el profesor, a través de actividades docentes especialmente diseñadas para este fin, también es cierto que debemos evitar sobrevalorar el poder del maestro para controlar los procesos múltiples y simultáneos que tienen lugar en la clase; con esto quiero decir que la creación de Zonas de Desarrollo Próximo a través de la discusión está construida por todos los participantes.

Como puede verse, los procesos que se desarrollan en el aula son experiencias de tipo cultural, psicológico y social que se evidencian en el discurso, ya que es la verbal la forma más usual de enseñanza-aprendizaje. Aún considerando las limitaciones de este estudio, hemos demostrado la riqueza constructiva de abordar los contenidos escolares mediante el empleo de la discusión; quizás aún nos quede por explorar la construcción del conocimiento desde una discusión prevista, organizada y explícita de determinados temas que, como este de los derechos del niño, se presten para aceptar diversas posturas y llegar a acuerdos comunes; implementar actividades de debate en las que se estimule el uso de la palabra y los estudiantes se vean precisados a exponer y defender sus opiniones, participando en situaciones de intercambio oral donde resulte necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, etcétera. En estas discusiones, desde luego, hablar sobre los diferentes contenidos curriculares y otros temas de la vida escolar y/o extraescolar, es decir, incorporar el marco de referencia social de los alumnos a la clase para contribuir a la interiorización de los conocimientos y generar una actitud de escucha cada vez más activa y cooperativa.

Así, no cabe duda es del enorme potencial que tiene el diálogo en la clase, primero, como una forma de potenciar la interacción entre alumnos y aprovechar sus beneficios: vimos en esta clase cómo, en los breves diálogos entre alumnos, éstos se podían hacer aclaraciones mutuamente, preguntarse en el ejercicio de demanda de explicaciones, construir recuerdos juntos, contestarse preguntas, construir argumentos conjuntos, entre otros procesos; segundo, para superar el concepto de la educación como transmisión y transformar la estructura típica de la clase en algo más que un monólogo docente que dicte dogmas indiscutibles: en un diálogo donde el maestro escuche al alumno precisamente como parte de su labor de guía en la construcción del conocimiento compartido que se lleva a cabo en clase, además de una forma de hacer partícipe y responsable al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de asignarle un papel activo, crítico y creativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). "Métodos en investigación cualitativa: Triangulación". *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(1), 118-124. Consultado el 10 de enero de 2008 en el World Wide Web: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&nrm=iso
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Candela, A. (1993). "La construcción discursiva de la ciencia en el aula". *Investigación en la escuela*. 21, 31-38.
- Candela, A. (2001). "Poder en el aula: una construcción situacional". *Discurso. Teoría y Análisis. Número especial dedicado a la interacción verbal en el salón de clases*. 23/24, 139-157.
- Candela, A. (2001a). "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6(12), 317-333.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y aprendizaje*. 27/28, 119-138.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). "Lenguaje, actividad y discurso en el aula". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar*. (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos". *Investigación en la escuela*. 45, 21-31.
- Cros, A. (2000). "El discurso docente: entre la proximidad y la distancia". *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*. 2(1), 55-76.
- Cros, A. (2002). "Elementos para el análisis del discurso de las clases". *Cultura y Educación*. 14(1), 81-97.

- Cubero, R. (2005). "Elementos básicos para un constructivismo social". *Avances en Psicología Latinoamericana*. 23, 43-61.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fichtner, B. (2002). *Enseñar y aprender*. España: Octaedro-Rosa Sensat.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- García, E. (2000). *Vygotsky. La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. España: Paidós.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2000). "Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa". *Perfiles Educativos*. 87.
- Lucci, M. A. (2006). "La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Consultado el 29 de octubre de 2007 en el World Wide Web: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>
- Martínez, M. (1999). "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 1 (1). Consultado el 29 de octubre de 2007 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. España: Paidós.
- Middleton, D. y Edwards, D. (1992). *Memoria compartida*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). "El aula como espacio cultural y discursivo". *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 17, 14-21.
- Panofsky, C.; John-Steiner, V. y Blackwell, P. (1993) "Desarrollo de los conceptos científicos y discurso". En: Moll, C. *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Argentina: Aique. 4ª Ed.

- Ruiz, O. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª Ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, E.; Villuendas, M. D. y Bretones, A. (2003). "La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso". *Investigación en la escuela*. 49, 89-101.
- Solé, I. y Coll, C. (1997). "Los profesores y la concepción constructivista". En: *El constructivismo en el aula*. 6ª Ed. Barcelona: Editorial Graó.
- Taylor, J. S. y Bogdan, S. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Valles, S. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis Sociológica.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2001). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vielma, E. y Salas, M. L. (2000). "Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo". *Educere, Artículos*. 9, 30-37.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori/ICE UB.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H. F. (1993). "Sobre la intención etnográfica". En: Velasco Maillo, H. M., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

ANEXO 1

TRANSCRIPCIÓN COMPLETA DE LA OBSERVACIÓN

Profesora: Ángela Edith Muñoz Tabera

Grado: 6º

Tema: Los Derechos Humanos y los Derechos de los niños.

Duración: 65 minutos

Al inicio de la clase, la profesora se encontraba parada frente a su grupo de alumnos, quienes se encontraban sentados en sus bancas, hablando unos con otros, sacando útiles de sus mochilas o simplemente observando a su profesora.

Simbología

Ma: Maestra

As: Alumnos

Ao: Alumno

Aa: Alumna

MAYÚS Pronunciación con volumen más alto que el resto del habla.

“a” Lectura

(S) Observaciones personales.

(3) Tiempo, en segundos, de silencio durante el habla.

(...) Pausa breve de silencio que no se puede medir en segundos.

1. **Ma:** BUENO, A VER, MUCHACHOS, estábamos viendo la última clase de civismo. Siéntate bien (señalando a un niño y disminuyendo su voz). Estábamos viendo en la última clase de civismo la creación de la ONU (.) vamos con los antecedentes (.) SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, termina la segunda guerra mundial y entonces todos los países aliados.. se ponen de acuerdo para hacer una organización que vea por los esfuerzos por la paz en el mundo (.) es cuando se crea la liga de las naciones; la carta que se firma la firman ciento cincuenta países entre ellos México (.) es de los fundadores, y esto da como resultado que en mil novecientos cuarenta y cinco se cree la ONU (durante todo este tiempo, la profesora permanece parada frente a su grupo, observándolo y haciendo continuos movimientos con sus manos). Lo último que vimos sobre la ONU ¿qué fue, quién me dice?, ¿la última clase qué fue lo que vimos?... (.3) *(La profesora comienza a desplazarse hacia su escritorio, permanece parada pero ligeramente inclinada hacia éste sosteniendo su peso con sus brazos. Observa a sus alumnos)*
2. **Aa:** fue (3)
3. **As:** ¿la declaración de los derechos humanos?
4. **Ma:** sí, ¿cómo se llamaba, a ver? (..)
5. **As:** declaración universal de los derechos humanos
6. **Ma:** declaración universal de los derechos humanos, ¿en qué fecha se promulgó?
7. **As:** diez de diciembre de mil novecientos *(no se entiende, los alumnos dicen fechas diferentes al mismo tiempo)* (..)
8. **Ma:** ¿de mil novecientos qué? *(los alumnos hablan al mismo tiempo)*... ah, cuarenta y ocho, no ochenta y cuatro *(risas de los alumnos)*, mil novecientos cuarenta y ocho, tres años después de su creación, ¿sí?, hacen o proclaman la declaración universal de los derechos humanos. Ya habíamos visto algunos de los derechos humanos fundamentales, el principal, el primordial, ¿cuál es? *(se desplaza un poco de su escritorio y al enunciar la última interrogante, levanta su dedo meñique mostrándolo al grupo)*.

9. **As:** derecho a la vida.
10. **Ma:** DERECHO A LA VIDA, ese es el primero, cualquier ser humano tiene derecho a la vida; ahora, de los que ya habíamos visto también, ¿de qué otros se acuerdan?, LEVANTEN LA MANO (*enuncia esta frase al tiempo que muestra las palmas de su manos al grupo, indicando una pausa a las participaciones*) porque si me hablan todos juntos no entiendo.
11. **Ao:** derecho a...(.) (*Varios niños levantan su brazo para participar*).
12. **Ma:** a ver, cariño, no te entendí nada, habla más fuerte...ahorita que recuerdes bien me vuelves a decir; Alexis...(Éste baja su brazo y varios alumnos lo mantienen levantado)
13. **Alexis:** derecho a la libertad.
14. **Ma:** DERECHO A LA LIBERTAD, sí, ese es otro de los derechos fundamentales del ser humano, el derecho a la libertad; Carla... (A quien observa y le cede la palabra señalándola)
15. **Aa:** a la seguridad.
16. **Ma:** EL DERECHO A LA SEGURIDAD, yo tengo derecho a vivir seguro donde sea. Si (*señala al siguiente alumno que puede participar*)
17. **Héctor:** derecho a una hora de descanso.
18. **Ma:** eso ya vendría en los derechos de los trabajadores, o sea en LOS DERECHOS LABORALES.
19. **Ao:** derecho... ¿a expresarse? (*este alumno participa sin haber pedido la palabra*).
20. **Ma:** EL DERECHO A LA LIBRE EXPRESIÓN, sí, también... ¿ya te acordaste? (*Observando a Ao1*)
21. **Ao:** el derecho a estudiar (*risas de los alumnos*)
22. **Ma:** el derecho a estudiar, bueno, el derecho a la preparación ahorita lo vamos a ver en LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS; Alexis... (*Quien había levantado su brazo*)
23. **Ao:** derecho a la nacionalidad.
24. **Ma:** el derecho a tener una, o a pertenecer a un país, a tener una nacionalidad, sí; Giovanni... (*observa a este alumno que también levantaba su brazo*).
25. **Giovanni:** ¿el derecho a la religión?
26. **Ma:** EL DERECHO A ESCOGER EL CULTO QUE PREFIERO, sí. (*Señala a un alumno que pedía la palabra, pues levantaba su brazo*).
27. **Ao:** ¿libertad de expresión?
28. **Ma:** libertad de culto, sería.
29. **Ao:** ¿derecho a la salud? (*alumno que participa sin pedir la palabra*).
30. **Ma:** DERECHO A LA SALUD, yo tengo derecho a vivir en un ambiente que me promueva la salud, sí. (*Señala a una niña que levantaba su brazo*).
31. **Aa:** ¿que nadie debe ser torturado?
32. **Ma:** EXACTAMENTE, ese era otro de los que habíamos visto la clase pasada, NADIE DEBE SER TORTURADO, no se debe usar la violencia NI FÍSICA NI PSICOLÓGICA, sí. (*Señala nuevamente a una alumna que levantaba su brazo y quien toma la palabra*).
33. **Aa:** ¿el derecho a tener una casa dónde vivir? (*risas de los alumnos*)
34. **Ma:** EL DERECHO A TENER UN TECHO QUE NOS PROTEJA, una vivienda digna, sí. (*Señala a una alumna que levantaba su brazo*).
35. **Aa:** el niño debe gozar... (lee de su cuaderno)(*risas de los alumnos*).
36. **Ma:** a ver, espérenme (.) (..) espérenme un poquito (.) estamos viendo en la declaración de derechos, o sea en la declaración universal, la declaración de los derechos de los niños ahorita la vemos; a ver, Rodrigo. (*Observa a un alumno y éste inmediatamente participa*).

37. **Ao:** ¿derecho al sustento?
38. **Ma:** EL DERECHO AL SUSTENTO, a ver, EXPLÍCATE.
39. **Ao:** a la comida, pues. (*Risas de los alumnos*)
40. **Ma:** el derecho a tener una alimentación apropiada, sí (*Señala a un alumno que levantaba su brazo*).
41. **Ao:** ¿el derecho a no ser discriminados?
42. **Ma:** el derecho a no ser discriminados, ese ES BIEN IMPORTANTE, ¿eh?, no importa (.) y ese es de los principios fundamentales (.) no importa de qué raza soy (.) de qué religión (.) no importa mi edad (.) no importa mi sexo (.) tengo los mismos derechos en todos lados, sí (*Señala a un alumno que mantenía su brazo arriba*)
43. **Ao:** ¿derecho a tener la asistencia médica?
44. **Ma:** ya lo habíamos comentado por ahí en el derecho a la salud, en el derecho a la salud también vamos a integrar eso, tengo derecho a tener servicios suficientes como para que aseguren mi calidad de vida y mi salud, sí (*Señala a una niña que levantaba su brazo*).
45. **Aa:** derecho a la alimentación.
46. **As:** ya.
47. **Ma:** ya lo habían comentado. (..)
48. **Aa:** ¿a la seguridad?
49. **Ma:** ya lo habían comentado.
50. **Ao:** ¿el derecho a tener estudios y a estudiar lo que uno quiera?
51. **As:** ya lo habían comentado.
52. **Ma:** a ver, okey, bajen la mano, vamos a otra cosa, ¿sí?, dentro de todos esos derechos, ya nos acordamos de algunos fundamentales, el derecho a la vida, el derecho a la libertad, el derecho, derecho, perdón, a la no discriminación y algunos otros QUE NO SE CONSIDERAN FUNDAMENTALES pero que también son importantes para poder vivir, la seguridad, la salud, la alimentación, una vivienda digna, la educación, todo eso (.) (*al decir la siguiente explicación se dirige nuevamente hacia su escritorio y una vez ahí se inclina ligeramente sobre éste, se sostiene con sus brazos y mantiene su mirada fija en sus alumnos*) pero les acabo de dar también LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS; esta se proclamó el veinte de noviembre de mil novecientos cincuenta y nueve, unos años después; acuérdense que la ONU también tiene organismos que dependen de ella, uno de los más importantes es la UNICEF, la UNICEF es la que se encarga de ver la seguridad de los niños en el mundo, =>ENTONCES, a partir de ese organismo se crea esta declaración. En el principio uno, (baja su mirada enfocándola en una hoja que se encontraba en el escritorio y comienza a leer), diciendo: “el niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración; estos derechos serán reconocidos a todos sin excepción ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, no importa si son del niño o de su familia.” ¿Qué quiere decir esto, alguien me lo explica?... (*Al preguntar observa a su grupo, realizando un ademán con sus manos, mostrando sus palmas*) (.)
53. **Ao:** ¿que todos somos iguales? (*la mayoría de los alumnos dice lo mismo en diferentes momentos*).
54. **Ma:** a ver, muchachos, si está hablando uno de sus compañeros, lo escuchamos. (*Se retira de su escritorio, colocándose en una esquina de éste y acercando la hoja hacia ella*).
55. **Ao:** que no por... nuestras diferencias culturales (*inaudible*) o nuestras creencias (..)
56. **Ma:** aquí hay algo bien importante si, si ponen atención, no es únicamente por el niño, también es por su origen, hay muchas ocasiones en las que desgraciadamente

se discrimina a los niños no por ellos sino por el origen de su familia o por las ideas de su familia, ENTONCES ESTE PRINCIPIO DE IGUALDAD es SOMOS IGUALES, tenemos derecho a lo mismo y los niños, aunque sus padres sean de la idea que sean, de la religión que sean, ¿sí?, de la condición social o de la raza que sean, no importa, *todos tienen los mismos derechos, es un principio de igualdad*. En el dos (.) dice: (Baja nuevamente su cabeza hacia su escritorio y lee) “gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios dispensados por la ley y por otros medios para que pueda desarrollarse física, mental, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y de dignidad”(.)3) ¿quién me comenta algo? (.5)

57. **Ao:** *(inaudible)*
58. **Ma:** a ver, otra vez, no te escuché. (.3)
59. **Ao:** ¿que todos tenemos la misma protección?
60. **Ma:** *que debemos tener la misma protección, ¿QUIÉN ME LO EXPLICA UN POQUITO MÁS?*
61. **Aa:** no sólo los niños, sino todas las personas. *(Toma la palabra sin levantar el brazo).*
62. **Ma:** sí, todas las personas, PERO ESTAMOS HABLANDO ESPECÍFICAMENTE de la declaración de los derechos de los niños, algo más, ¿Abril?
63. **Abril:** que si los padres no tienen las, los medios para sustentar al niño, el gobierno tiene que ayudarles.
64. **Ma:** sí, ¿qué pasó?, ¿algo más, Alexis, o era sobre esto mismo?
65. **Alexis:** era sobre eso...
66. **Ma:** era sobre eso mismo; sí, si lo analizamos un poco, muchachos, en eso se basa el principio, que si la familia no tiene los medios, no tiene los recursos, cualquier otra dependencia de gobierno social tiene la obligación de darle las condiciones de seguridad para que crezca sanamente (.) ¿Sí? (.) por ejemplo, vamos a pensar, si un niño queda huérfano desde pequeño y no tiene familiares que se encarguen de él, aquí en México, ¿qué sucede? ¿Alguien sabe?
67. **As:** sí, que (..)
68. **Ma:** hey, hey, levantando la mano, Randy *(Varios niños levantan su brazo)*
69. **Randy:** sí, ¿que el DIF los recoge y los ponen en adopción?
70. **Ma:** el DIF, para eso existen ese tipo de organismos, DESARROLLO INTEGRAL PARA LA FAMILIA, ese es el encargado en México de darle protección a los niños, sobre todo a aquellos que están desprotegidos, es decir, que no tienen a nadie más que vea por ellos; ENTONCES, si llega a quedar un niño desamparado totalmente, el DIF se encarga de él, le da una casa-hogar momentánea y después hace todos los trámites necesarios para que se de a una familia que lo pueda tener de la mejor manera (.) si no es así (.3) si no se pueden dar en adopción tienen casas-hogar, las casas-hogar son las que se encargan de darles protección y ayuda a esos niños hasta que son suficientemente grandes como para valerse por sí mismos *(durante su explicación, su mirada la mantiene fija en su grupo y algunos de ellos comienzan a levantar su brazo).* ¿qué pasó, Héctor?
71. **Héctor:** miss, por qué, este, dice aquí que nosotros tenemos derecho a no trabajar de chicos y que nos exploten y ¿por qué (.2) ahí por el periférico siempre están lavando parabrisas y vendiendo chicles y por qué las autoridades no hacen nada?
72. **Aa:** ajá (.)
73. **Aa:** sí (..)
74. **Ma:** mira, las condiciones sociales en muchas ocasiones son difíciles (..) si vemos niños trabajando, muchachos (..) PONGAN ATENCIÓN, si vemos niños trabajando en las esquinas o trabajando en los cruceros, muchas veces es por su condición

económica, su condición socioeconómica, porque en ocasiones inclusive no solamente están los niños, vemos familias completas, ¿sí?, vemos que mientras la mamá está con el bebito por allá, este, vendiendo chicles, el niño está por acá limpiando parabrisas y el otro está por allá haciendo malabares, qué se yo, es toda una fuente de ingreso familiar. Ahora, ¿por qué no hace nada el gobierno?, SÍ SE HACE, sí hay los organismos, desgraciadamente, ¿se acuerdan?, ya vimos, este, movimientos migratorios (.)

75. **As:** sí.
76. **Ma:** Cada vez son más la cantidad de gente que llega de los pueblos, de la provincia, del campo...
77. **Héctor:** a la ciudad...
78. **Ma:**...llega a la ciudad buscando mejores condiciones de trabajo y lo único que se encuentran es que aquí...
79. **Héctor:** contaminación...
80. **Ma:** está sobrepoblado y no hay empleos, menos si no tenemos la preparación suficiente (.) entonces a esas personas desgraciadamente después las vemos en la calle pidiendo limosna o haciendo alguna de esas actividades.
81. **Héctor:** ¿por qué ya no se pueden regresar?
82. **Ma:** sí podrían regresarse, sí podrían hacerlo, el problema es que en el campo también tienen esos problemas, hay mucho campo pero no hay recursos para ponerlo a trabajar, regularmente esas son las situaciones, entonces sí hay organismos, y sí hay inclusive organismos que trabajan con los niños de la calle, me imagino que habrán escuchado en algún programa o en algún, este, comercial, ¿no?, hay organizaciones sociales que se dedican a trabajar con los niños de la calle precisamente viendo que se cumplan sus derechos, porque a veces suena muy bonito si nosotros leemos la declaración decimos ay, qué bonito está, y qué bueno que fuera así siempre, pero después volteamos a nuestro alrededor, vemos la realidad y vemos que muchas de las condiciones que tenemos aquí (*señala su hoja*) no se cumplen, las circunstancias son diferentes...¿qué pasó Alexis? (*observa a este alumno que levantaba su brazo*).
83. **Ao:** y cuando los papás los mandan y, ¿las asociaciones no pueden hacer nada por el niño?
84. **Ma:** a ver... (..)
85. **Ao:** porque luego los papás los mandan... (.)
86. **Ma:** sí se puede, sí se puede, precisamente el DIF, si alguien hace una denuncia ciudadana o por ejemplo, si yo me doy cuenta de que uno de mis vecinos explota a sus hijos, que los manda a trabajar o algo así, igual si los maltratan físicamente o hay problemas de ese tipo, yo puedo hacer una denuncia, puedo ir a denunciar a esa persona ante el DIF y entonces el DIF tiene la obligación de estudiar el caso, de investigarlo y de hacer todo lo que sea necesario (.2) si se puede arreglar manteniendo a la familia unida (.) si pueden ir y hablar con los papás y meterlos en un programa de control para que tengan mejor a su hijo, lo hacen, pero si no es posible...
87. **Ao:** ¿lo retiran? (*Alumno que pregunta sin levantar su brazo*).
88. **Ao:** ¿les quitan al niño? (*Alumno que pregunta sin pedir la palabra*)
89. **Ma:** sí.
90. **Aa:** pero luego los obligan a prostituirse... (*Alumno que participa sin pedir la palabra*) (..)
91. **As:** ay, por eso... (..)
92. **Ma:** sí, a ver, cuando hablamos de explotación, a ver, muchachos, cuando hablamos de explotación puede ser de muchos tipos, puede ser mandarlo a trabajar

al crucero a, este, a lavar un parabrisas, a vender dulces, a pedir limosna a, este, hacer malabares nada más, lo mismo que puede ser mandarlos a un prostíbulo (.) sí, es cierto, a prostituirse, lo mismo que puede ser mandar, por ejemplo, a los muchachos cuando todavía son menores de edad, mandarlos a trabajar a fábricas o al campo. CUALQUIER COSA que vaya en contra de los derechos que tienes (.) hasta cierta edad, o sea, estamos hablando de más o menos hasta los quince años, ¿sí?, en la Constitución está establecido que no pueden trabajar los niños menores de dieciséis años, ENTONCES, hasta los dieciséis años tú estás protegido porque (.) lo que se dice es que tú debes, TU ÚNICA OBLIGACIÓN ES ESTUDIAR, acuérdense que la educación son dos cosas, es derecho y es obligación, entonces, al mismo tiempo que ustedes están ejerciendo su derecho a la educación cuando llegan aquí cada mañana (..) también tienen que, o deben tener en cuenta que es una obligación, su obligación es corresponder a ese derecho y estudiar y avanzar en sus conocimientos para que tengan las mejores armas posibles para vivir después, ¿DE ACUERDO? ¿Algún otro comentario con respecto al principio número dos?, ¿no? Vamos al tercero... ¿qué pasó, Alexis? (*Cede la palabra a este niño que levantaba su brazo*).

93. **Ao:** pero si, ¿luego cuando llegan a las casas-hogar y no los adoptan?
94. **Ma:** fuerte, mi vida, no te escucho.
95. **Ao:** si cuando llegan a las casas-hogar ya y nadie los quiere adoptar...
96. **Ma:** por eso te decía que, hay casas-hogar, o sea, cuando no es posible dar en adopción a alguien, se mantienen también en las casas-hogar para que puedan vivir, para que puedan mantenerse y entonces ya salen de las casas-hogar a hacer su vida, pero ya cuando son mayores de edad, sí (.) Abril (*cede la palabra a esta alumna pues levanta su brazo para participar*) espérame (*dirigiéndose a otro alumno que también levantaba su brazo*).
97. **Abril:** si los niños son maltratados, pero no están registrados, ¿también se pueden llevar a cabo sus derechos?
98. **Ma:** a ver, explícame bien la situación.
99. **Abril:** si los niños y no saben las perso..., el gobierno que nacieron...
100. **Ma:** ¿si no tienen un acta de nacimiento?
101. **Abril:**... y los maltratan, ¿también se pueden llevar a cabo sus derechos?
102. **Ao:** son niños, Abril.
103. **Ma:** claro que sí, claro que sí.... A ver, es necesario el registro, pero acuérdense que el registro civil, bueno, nos va a servir para muchos trámites en lo consecutivo en nuestras vidas, PERO no quiere decir que si no tienes acta de nacimiento no existas; entonces, DERECHOS HUMANOS se refieren A TODOS LOS SERES HUMANOS; si tienes un registro que diga o que autentifique tu identidad, qué bueno, eso es lo que se debe hacer, pero si no lo tienes, de todos modos sigues teniendo los mismos derechos de todos, vaya, miren, muchachos, hace algunos años, ahorita ya es...muy poco común, muy, muy improbable, encontrar que una persona no esté registrada; antes, si estamos hablando de la Revolución y unos años después, ya era muy común, o sea, los niños nacían y lo más que hacían los padre era llevarlos a bautizar, pero el bautismo no era precisamente un registro civil, ENTONCES mucha gente quedaba sin registro; NO IMPORTA, de todas formas somos merecedores de los mismos derechos, tenemos los mismos derechos, no importa si tenemos o no el registro, entonces, puede denunciarse a esos padre, ¿puede hacerse algo por esa criatura?, sí, por supuesto...¿qué pasó, Héctor? (*Cede la palabra a este niño que levantaba su brazo*).
104. **Héctor:** miss, a veces las casas-hogares maltratan a los niños también ellas...
105. **Aa:** ¿ahí qué podrían hacer?

106. **Ma:** bueno, es que también ese tipo de casas, igual que toda la sociedad, deben estar regulada por valores y por algún tipo de control, sobre todo en esos casos, si son dependencias de gobierno o si son dependencias sociales deben tener alguna regulación, entonces, si tenemos alguna denuncia, si sabemos de algún maltrato en esas casas, podemos denunciarlo, lo mismo que si vemos maltrato en otro lado.
107. **Ao:** ¿y les hacen algo también a ellas?
108. **Ma:** debe haber una sanción, no sé exactamente qué, pero debe sí haber una sanción y un control.
109. **Antonio:** miss, por ejemplo ahora que estaban diciendo de una escuela que, no me acuerdo...
110. **Ao2:** ah, Villa de las niñas... (..)
111. **Antonio:** ajá.
112. **Ao2:** villa de no sé qué.
113. **Antonio:** que las niñas salían con enfermedades ahí que las demás dicen que no era cierto, ¿ahí qué podían hacer?
114. **Ma:** mira, no estoy bien enterada del caso, ¿es del que se dio, un caso de niñas...? *(los alumnos hablan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen)* (..)
115. **Ao:** que no podían caminar, que ya estaban como...
116. **Ma:** eran problemas motores... *(Los alumnos hablan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen)*
117. **Ma:** a ver, muchachos, muchachos, en ese caso lo que se debe hacer es una investigación, que me parece que fue lo que empezaron, tienen que hacer una investigación acerca de cuáles son las CAUSAS, puede ser que las causas sean físicas, o sea que tengan algún problema...(una alumna se levanta de su lugar, se dirige a la maestra y le dice algo en voz baja; los alumnos ríen) puede ser que tengan algún problema, puede ser, shhh, hey, PONGAN ATENCIÓN ACÁ, puede ser que tengan algún problema con la alimentación, que tengan un problema con el agua, o puede ser también algún problema de tipo psicológico que era lo que manejaban, que hubiera algún tipo de maltrato dentro de la casa-hogar y entonces eso estuviera provocando la reacción en las niñas, pero para eso se hacen las investigaciones, Rodrigo, por favor, para eso se hacen las investigaciones, para deslindar responsabilidades y entonces ver cómo van a proceder.
118. **Antonio:** hicieron investigaciones, pero las niñas decían que no, que ellas lo único que hacían era rezar, estar en la... *(Toma la palabra sin levantar el brazo)*.
119. **Ao2:** sí, porque esas son niñas de bajos recursos y ni modo que quieran perder la escuela porque ahí no pagan nada... *(Toma la palabra sin solicitarlo)*.
120. **Ma:** bueno, ahí tenemos, este, diferentes, este, circunstancias, ¿no?, podríamos pensar que la mayoría estén, este, precisamente temerosas de perder la única escuela que podrían tener (.3) pero por otro lado podríamos pensar que realmente eso es lo que está pasando, o sea eso ya realmente lo tienen que deslindar las autoridades, lo importante es que se haga la investigación a fondo, VAMOS CON EL SIGUIENTE PRINCIPIO, muchachos, es el principio tres, dice...
121. **As:** cuatro/ tres/ cuatro
122. **Ma:** es el tres... *(Inclina ligeramente su cabeza y comienza a leer su hoja)* "El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad, ¿qué les dice esto? *(Observa al grupo)* Carolina. *(Cede la palabra a esta niña, quien levantaba su brazo para participar)*.
123. **Aa:** que desde que nace el niño deben de registrarlo *(inaudible)* (..)
124. **Ma:** ajá, ¿por qué creen que esto deba darse?
125. **Ao:** ¿para ver cuántas personas nacen? *(Toma la palabra sin levantar su brazo)*.

126. **Ma:** eso ya es una cuestión administrativa en cuanto al gobierno (.) muchachos (.) pongan atención (.2)
127. **Ao2:** ¿porque eso también les piden para su educación? (*Toma la palabra sin levantar su brazo*).
128. **Ma:** para hacer cualquier trámite después (.) para hacer cualquier ingreso (.) trámite de ingreso o lo que sea necesitan el registro (.) necesitan una identificación oficial, (.) acuérdense que la primer identificación oficial...
129. **Ao:** el acta de nacimiento... (*Participa sin pedir la palabra*).
130. **Ma:**...*la primera identificación oficial que tenemos ES NUESTRA ACTA DE NACIMIENTO...*
131. **As:** CURP... (*participa sin levantar el brazo*).
132. **Ma:**...pero ¿para qué más podrá ser?
133. **Ao:** para tener un nombre (*Toma la palabra*).
134. **Ma:** ¿para qué?
135. **Ao:** para tener derechos... (*Toma la palabra*).
136. **Ma:** ¿perdón?
137. **Ao2:** para asistencia médica. (..)
138. **Ao3:** ¿para tener, este, los servicios necesarios?
139. **Ao4:** ¿para tener los mismos derechos que todos los demás?
140. **Aa:** no, para cumplir esos derechos, ¿no?
141. **Ma:** ya quedamos en que los derechos los tienes aunque no tengas un registro...¿no será?, a ver, piensen un poquito...
142. **Ao:** ¿para poder salir del país?
143. **Ma:**...¿NO SERÁ TAMBIÉN?, sí, es cierto, para todos los trámites administrativos que quieran, necesitamos saber quiénes somos y a dónde pertenecemos, pero ¿no será que también, POR MÍ, COMO SER HUMANO, en mi autoestima, es necesario que sepa QUIÉN SOY Y DE DÓNDE PROVENGO, a dónde pertenezco?
144. **As:** sí
145. **Ao:** o sea que si nace (.2) ¿si nacen aquí en México son mexicanos y si nacen en otro país son de otro país?
146. **Ma:** la nacionalidad la adquieres dependiendo del lugar en el que naces.
147. **Ao:** ¿aunque sean los padres brasileños?
148. **Ma:** NO IMPORTA, NO IMPORTA, pueden ser, miren, es mucho el caso de las personas que se van a trabajar a Estados Unidos, se van a Estados Unidos, siguen siendo mexicanos hasta que regularicen su situación legal, pero si tienen hijos allá, aunque sean ilegales, sus hijos, son norteamericanos o sea, la nacionalidad te la da el lugar en donde naces, esa es, no importa si tus padres son o no son de ese lugar, vaya, inclusive puede suceder que no vivan ahí, que simple y sencillamente haya ido la señora embarazada a un viaje, por el motivo que gusten...
149. **Ao:** y se le sale ahí (*risas de los alumnos*) (*Varios niños levantan el brazo para participar*).
150. **Ma:**...y que resulte que el bebé nace en otro país, tiene que arreglarla nacionalidad porque, el momento, el lugar en que nació, ahí es donde le van a dar la nacionalidad, ¿qué pasó, Héctor? (*Observa a éste y le cede la palabra*).
151. **Héctor:** mi hermano tiene doble nacionalidad, la de aquí, pero como, ehh, como él nació allá tiene la nacionalidad allá, y allá en el consulado mexicano tramitaron su nacionalidad de aquí.
152. **Ma:** SI, o sea, si no hubieran tramitado eso en el consulado él solamente sería norteamericano, sí, ya co..., si ya este, trataron esa situación, pero ahora vamos, también necesitan haber tratados entre los países, con Estados Unidos sí hay esa facilidad por la cantidad de gente que se va para allá que pueden tener la doble

- nacionalidad, pero si no lo hubieran arreglado sería nada más norteamericano, sería estadounidense. Si (*Señala a otro alumno que levanta el brazo*).
153. **Antonio:** ¿y qué puede pasar si nace en Estados Unidos y aquí le hacen su acta de nacimiento? (..)
154. **Ao2:** no pueden (..)
155. **Ao3:** no puedes, Toño (..)
156. **Ao4:** no puedes, Toño (..)
157. **Ao5:** no, porque en el lugar en el que naces ya está registrado y ahí está dónde naciste.
158. (*Los alumnos dicen varios comentarios a la vez, no se distingue ninguno*) (..)
159. **Ma:** lo que pasa es que, miren, cuando van a registrar a los niños, cuando van, muchachos, cuando van al registro civil por eso les piden a las mamás la partida de nacimiento, es un comprobante que les dan en el hospital para que puedan comprobar en dónde nació, ¿sí? (*señala a un alumno que levantaba su brazo*).
160. **Aa:** (*inaudible*) (..)
161. **Ma:** buena pregunta, ¿mande?
162. **Ao:** y si, por ejemplo, ¿las señoras que van a registrar a sus hijos a los pueblos cómo le hacen?...
163. **Ao:** caseros... (..)
164. **Ao:**...¿cómo van a registrarlos si no traen (*inaudible*)? (*muchos alumnos hablan al mismo tiempo*).
165. **Ma:** regularmente en la cabecera municipal hay un registro civil, siempre debes tener un registro civil cerca, a lo mejor no exactamente en el lugar donde vivan...
166. **Ao:** ¿cómo le hacen para comprobar?
167. **Ma:**...pero en la cabecera municipal debe haber, ¿sí?; ahora, para comprobar, lo que se puede hacer es llevar testigos, para que puedan atestiguar, valga la expresión, en dónde nacieron y cómo nacieron; (*se dirige a una alumna*) la pregunta que hiciste es muy buena, ¿y qué pasa si nace en un avión? (.5)
168. **Ao:** ¿en un avión? (..)
169. **Ma:** ¿qué creen que sea?
170. **Ao:** ¿por dónde están volando? (toma la palabra sin pedirla).
171. **Ma:** no, ¿y qué tal si están volando por mar internacional?
172. **Ao2:** ¿a dónde van, hacia dónde van? (*muchos alumnos hablan y otros ríen*), ¿hacia dónde van? (*los alumnos siguen hablando*) (..)
173. **Ma:** hey, hey, muchachos... (*Varios alumnos comienzan a levantar el brazo*).
174. **Ao2:** miss...
175. **Ma:** ¿sí? (Cede la palabra señalando a Ao2).
176. **Ao2:** ¿hacia dónde van a ir?
177. **Ma:** no.
178. **Ao3:** ¿del lugar de donde vienen?
179. **Ma:** no.
180. **As:** (*hablan muchos al mismo tiempo*)...AEROLÍNEA.
181. **Ma:** la aerolínea, sí, el lugar de donde, *a donde pertenece el avión* en esas circunstancias se considera territorio, sí.
182. **Aa:** ¿es lo que casi dijo Alexis, no?
183. **Aa2:** ¿lo dijiste?
184. **Ao:** no, ¿de dónde vienen? A dónde van y de dónde, miss.
185. **Ma:** no, no, no, ah, porque resulta...
186. **Ao:** a dónde vaya la aerolínea.
187. **Ma:** a ver, no necesariamente, no necesariamente, porque muchas veces, las aerolíneas de otros países tienen aviones aquí, y de aquí van a otros lugares,

entonces, la aerolínea no es de aquí, pero de aquí salió el avión, *no es lo mismo, ¿eh?*, cuidado. BUENO, vamos al siguiente, el niño debe gozar (..) muchachos (..) contrólense, Héctor (*Observa al niño, inclina su cabeza hacia la hoja que se encontraba en su escritorio y comienza a leer*), “el niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social, tendrá derecho a crecer y a desarrollarse en buena salud, con este fin deben proporcionársele tanto a él como a su madre cuidado prenatal y posnatal incluso atenciones especiales, el niño tendrá derecho a disfrutar alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados” (.3) a ver, alguien más que no sea por acá (.3).

188. **Ao:** ¿qué es posnatal? (*pregunta sin levantar el brazo*)
189. **As:** ahhh (*risas*)
190. **Ma:** NO, está bien, está bien, si no conocemos los conceptos cómo vamos a entenderlos, PRENATAL *es antes de nacer*, entonces, ¿posnatal qué será?
191. **Ao:** después de nacer.
192. **Ma:** son los cuidados que les dan exactamente al momento de nacer y en los días posteriores, en los momentos posteriores al nacer, ¿DE ACUERDO?, PRENATAL, antes de nacer, POSNATAL, después de nacer; ENTONCES, ¿qué quiere decir esto? Y esto tiene mucho que ver con lo que decían de por qué hay muchos niños en la calle y todo eso, SI SE SUPONE que tenemos derecho a todos estos cuidados ¿por qué mucha gente no los tiene?, porque las condiciones así lo marcan, porque de repente no es fácil darles servicios A TODA LA POBLACIÓN que lo requiere...
193. **Héctor:** y más que emigran, ¿no?, ¿los de los pueblos para acá? (*Toma la palabra*).
194. **Ma:** si viene más gentes que no están asentadas, o sea que no tienen un establecimiento aquí y llegan nada más para medio vivir aquí, que ni siquiera tienen muchas veces VIVIENDA, ENTONCES es muy difícil darles el servicio social que requieren, ¿sí?...¿algún otro comentario sobre eso muchachos?
195. **Ao:** miss, ¿y los que viven en la calle que no tienen esos cuidados? (*Participa sin pedir la palabra*).
196. **Ma:** a eso me refería...
197. **Ao:** pero es que a veces no tienen, ¿ya no tienen espacio, verdad, las casas-hogar y por eso ya no los recogen?
198. **Ao2:** ¿ni el DIF? (...)
199. **Ao3:** luego, por qué se drogan, miss, y ahí están...
200. **Ao4:** porque no tienen qué comer, Rodrigo. (*Otros alumnos participan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen*) (..)
201. **Ma:** a ver, cuando vimos...
202. **Ao:** ¡shhh!
203. **Ma:**...muchachos, cuando vimos adicciones (.3) ¿se acuerdan que estábamos viendo las causas de las adicciones?, en muchas ocasiones las personas caen en adicciones por problemas sociales (.) problemas familiares (.) problemas personales (.) entonces, si eres una persona que vive en la calle, si eres una persona que todos los días está tratando de ganar algunos pesos vendiendo un dulce o lavando un parabrisas pero no te alcanza para sobrevivir bien, o sea no tienes una casa (.) no tienes alimentación (.) tienes acceso a ese tipo de cosas, acuérdense que los enervantes lo que hacen es distraernos de la realidad, ¿sí? (.2)
204. **Ao:** pero, hay veces que ni siquiera trabajan, nada más roban (*toma la palabra sin levantar el brazo*)
205. **Ao2:** ah, eso es otra cosa (*Toma la palabra*)
206. **Ma:** ah, esa es otra, que también puede darse la delincuencia, la manera más fácil de conseguir dinero es quitárselo a los demás, ¿sí?
207. **Ao:** o también, este, el narcotráfico (*Toma la palabra*).

208. **Ma:** ehh, pero eso ya, ya nos metemos en otros asuntos, ya no es únicamente el consumo de drogas, sino también la comercialización, que también se basa mucho o se aprovecha mucho de esas personas que no tienen recursos. (*Levanta la mano un niño y la profesora lo señala para que participe*).
209. **Ao:** ¿y si por ejemplo uno, un narcotraficante mete a su hijo en eso y lo deja en la calle para que el DIF lo meta y ahí empieza a distribuir la droga?
210. **Ao2:** ay, ¿cómo entre los niños, Toño? (*Toma la palabra sin pedirla*).
211. **Ma:** ya ahí hiciste una novela así... (*risas y comentarios inaudibles entre los alumnos*)
212. **Ao:** sí se puede, miss.
213. **Ma:** imagínate ¿qué tipo de persona pondría a su hijo con la seguridad social con tal de que le haga más grande su negocio?, digo, sí podría ser, podría ser, pero bueno, eso ya sería una historia muy grande...
214. **Ao:** (*inaudible*) (..)
215. **Ao2:** dice Héctor que ya los venden como dulces (..)
216. **Ao3:** pues es lo que ya hacen, miss, les meten a los dulces la droga (..)
217. **Ao4:** ay, tú conoces (*inaudible*).
218. **Ma:** por eso (..) es tan importante, por eso es tan importante que no acepten nada de desconocidos, por eso... Bueno, vamos a poner atención aquí, Adán, ¿qué están comentando ahí atrás?, compártanlo (..) ¿Nada?, entonces vamos a poner atención acá, por favor. En el cinco, inclina su cabeza hacia la hoja que tiene sobre su escritorio y comienza a leer) “el niño física o mentalmente impedido o que sufra de algún impedimento social, debe recibir la educación, el tratamiento y el cuidado especiales que requiere su caso en particular” (.5) Héctor (*Quien levantaba su brazo*)
219. **Ao:** que...el niño tiene, este derecho a que se traten, ¿si por ejemplo tiene alguna enfermedad o algo así?
220. **Ao2:** si es parálítico o...
221. **Antonio:** ¿si lo dejan en la calle? (*risas de los alumnos*), sí, si lo dejan en la calle a un parálítico, ¿qué se hace? (..)
222. **Ma:** eres muy pesimista, Toño (..)
223. **Antonio:** ¡sí se puede! (..)
224. **Ma:** a ver...a ver, explícame algún caso, Luisa.
225. **Aa:** ¿yo?
226. **Ma:** sí. (*Comentarios inaudibles de varios alumnos*)...Te veo comentando allá atrás pero no comentas con el grupo, a ver (.5) (..) Miren (.) tenemos (.) a ver (.) muchachos (.) tenemos un ejemplo muy claro, cercano, de lo que es el trabajo social con los niños que tienen algún impedimento físico, EL TELETON.
227. **As:** teletón (..)
228. **Ao:** pero es que luego no llega a muchos (..)
229. **Ao2:** oiga, miss (..)
230. **Ao3:** es que tiene que haber una lista para ver ingresados (*Participa sin pedir la palabra*).
231. **Ao2:** ¿el dinero que reúnen si se los dan o se lo quedan? (*Participa sin pedir la palabra*).
232. **Ma:** sí.
233. **Ao4:** se lo quedan en la bolsa (*risas de los alumnos*).
234. **Ma:** ay, qué bonito comentario; no, miren, sí hay resultados, en lo que vemos más claro es por ejemplo que cada año que se hace el teletón...
235. **Ao:** sacan a más personas.

236. **Ma:**...abren otro centro en algún otro lado, entonces, van abriendo cada vez más, sí es *cierto*, las listas de espera son muy grandes porque no hay muchos medios para darles lo que necesitan a ese tipo de niños, entonces obviamente las cantidades que se pueden atender son menores (.) a los que hay en realidad de población necesitada (.) pero ya están abriendo centros en toda la República.
237. **Ao:** pero el problema es sostenerlos (*Participa sin pedir la palabra*).
238. **Ao2:** ajá.
239. **Ma:** exactamente, por eso esto se hace cada año.
240. **Héctor:** en lugar de que les den tratamiento (..) (*varios niños levantan la mano y otros participan sin pedir la palabra*).
241. **Ao2:** oiga, miss...
242. **Héctor:** abren los centros para que tengan más, este, para que haiga (*sic*)...
243. **Ma:** haya.
244. **Héctor:** haya, perdón; ¿porque a veces no hay mucho, mucho cupo y por eso abren otro?
245. **Ma:** no, y también para que estén más cerca de ellos, o sea, cuando este era el único centro de la República venía gente de provincia que a veces no tiene las posibilidades económicas como para mantenerse aquí y para que atendieran a sus hijos, ¿sí? (*Cede la palabra a un alumno que levantaba su brazo*).
246. **Antonio:** miss, y ¿qué sucedería si ya no diera nadie así para teletón?
247. **As:** ay, Toño.
248. **Ao:** ¡¿qué sucedería?!
249. **Ma:** quebrarían, ¿cómo se podrían mantener? (*los alumnos hablan mucho al mismo tiempo*)...muchachos, muchachos, por favor...
250. **Aa:** pero si se quedan en quiebra ¿no les podría dar dinero el gobierno?
251. **Antonio:** eso es a lo que yo iba.
252. **Ma:** de hecho, debe haber un subsidio, sí debe haber ayuda gubernamental, PERO ese tipo de organismos se sostienen más por la, este, por la...la donación de las gentes y de las empresas, que por medios gubernamentales, o sea, el gobierno debe tener también sus propios organismos y sus propias, este, instituciones para tratar, (*Levanta el brazo una alumna*) ¿qué pasó, Abril?
253. **Abril:** ya dígame a Toño que deje de echar la sal, igual y sí se cumple, parece ave de mal agüero.
254. **Ma:** por favor, no seas tan pesimista, Toño, ve las cosas con más entusiasmo...bueno (*Risas, pláticas entre los niños*).
255. **Antonio:** son cosas muy reales (..)
256. **Ma:** muchachos, a ver, Lucero, lee el seis por favor (..)
257. **As:** nooo, ahhh.
258. **Ma:** hey, silencio.
259. **Ao:** está bien largo, miss.
260. **Ao2:** no se entiende nada (*risas de los alumnos*).
261. **Ao3:** no se oye nada (..)
262. **Ao4:** no, miss, no se oye nada.
263. **Ma:** pues es que no está leyendo, guarda silencio; sí, Lucero.
264. **Lucero:** "el niño para el pleno desarrollo de su personalidad necesita amor (*inaudible*) siempre que sea posible deberán crecer bajo el apoyo y amparo de sus padres y en todo caso en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material salvo sus circunstancias (*inaudible*) no deberá separarse al niño a corta edad de su madre (*inaudible*) tendrá la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados para la subsistencia; para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios

- especiales" (*inaudible*) (*Levanta el brazo un niño*)
265. **Ma:** a ver, aquí hay también un (.) este (.) hay un principio que no siempre se cumple, ¿qué pasó, Carla? (*Quien levantaba su brazo*).
266. **Carla:** ¿por qué dice que no se debe separar al niño de corta edad de su madre?
267. **Ma:** a ver, pongan atención, Rodrigo, por favor, dice que no se debe, que no se debe separar al niño de corta edad de su madre, miren (.) lo ideal es que podamos crecer dentro de una familia...
268. **Ao:** pero es que luego... (*la profesora muestra la palma abierta con el brazo hacia arriba al alumno que habla*)
269. **Ma:**...y esa familia (.) y esa familia cuenta con jefes de familia, o sea puede ser el padre, puede ser la madre, pueden ser los dos...
270. **Rodrigo:** el abuelo...
271. **Ma:**...ahora (.) ¿POR QUÉ ESPECÍFICAMENTE DE SU MADRE?, porque es la que más va a ver por él o más, lo va a procurar, nació de ella, ¿sí?
272. **Rodrigo:** los papás no tanto.
273. **Ma:** ENTONCES, para el desarrollo del niño, lo más importante durante sus primeros años de vida es que pueda estar junto a su madre, ¿ajá? (*Levantando varios niños el brazo, observa al grupo, señala y cede la palabra a un alumno*).
274. **Ao:** por qué no hacen, este, las mismas campañas que con los viejitos, así de que les dan dinero, este, a los más viejitos, así con todas las familias que no tengan (*inaudible, debido a que otros alumnos participan al mismo tiempo*).
275. **Ao2:** no, miss, sí hay apoyos para las madres solteras.
276. **Ma:** SÍ HAY PROGRAMAS ASÍ, ¿eh?, sí hay programas de apoyo muchachos, sí hay programas de apoyo, hay programas de becas, hay programas de, este, de apoyo económico para familias numerosas, EL PROBLEMA es que muchas ocasiones se hace mal uso de ellos.
277. **Ao:** sí, que los papás los cobran para ellas, para ellos (*Toma la palabra sin levantar el brazo*).
278. **Ma:** sí, en muchas ocasiones se hace mal uso de ello, entonces, no es únicamente dar, sino también darle seguimiento a lo que están dando, que se ocupe realmente para lo que debe ser, ¿ajá? Héctor. (*Cede la palabra a éste pues levantaba su brazo*).
279. **Héctor:** (*muchos alumnos están hablando al mismo tiempo*) miss, este, eso de que debe permanecer al lado de su madre es como que la mamá tiene todo (..)
280. **Ma:** a ver, espérame (..) Héctor, muchachos (..) ¿quieren que lo dejemos mejor?
281. **As:** no, nooo. (guardan silencio)
282. **Ma:** ENTONCES, ¿podemos poner atención?
283. **As:** sí.
284. **Ma:** demasiado murmullo en todos lados y no están poniendo atención en lo que se debe, sí, Héctor.
285. **Héctor:** este, que, tiene que por ejemplo estar con él sin salir a trabajar o dejarlo en una guardería y... y qué pasa si un niño por ejemplo de tercer año ya su mamá no lo va a recoger a la escuela, sí se permite en la escuela que...bueno, por ejemplo, en una de paga, como esta, porque en las de gobierno los dejan así, ¿sí se permite, miss?
286. **Ma:** ya saben ustedes, inclusive ustedes, que son los mayores del colegio, al principio del ciclo escolar, se les da una circular en donde sus papás FIRMAN si van a venir por ustedes o si van a salir solos o si van a venir a recogerlos alguien más, ES SEGURIDAD, es por seguridad; en las escuelas de gobierno no es así, regularmente, sólo se fijan en los pequeñitos, en los de primero, por ejemplo, que lleguen por ellos, pero a partir de segundo, tercero (.) ya simplemente dan la salida y

es responsabilidad del padre de familia si lo recogen o no (.) ¿sí? Ahora, ese asunto de que las mamás (.) sí es cierto, por la situación económica que vivimos cada vez es más necesario que trabajen las mamás (.) ENTONCES, los horarios de oficina regularmente son de todo el día (.) entonces, ¿qué sucede en estas ocasiones?, no puedo atender a mi hijo, aunque sea chiquito, las guarderías aceptan a los niños desde los cuarenta y cinco días de edad (.3) ENTONCES (..) si desde ese momento tienen que verse, tienen que verse en manos de alguien más para ser cuidados, lo importante es que la mamá esté al pendiente de en qué manos está dejando a sus hijos, bajo qué cuidados y que realmente los cuiden...

287. **Antonio:** luego en la guardería (*Toma la palabra*) (..)
288. **Ma:** ESPÉRAME, Antonio, porque tú ya hablaste mucho, espérame; (*Varios niños levantan el brazo, la profesora observa al grupo y señala a un niño, diciendo*) Rodrigo.
289. **Rodrigo:** en la guardería que está aquí, la de aquí, cuando yo iba, este, siempre me pegaban en la cabeza con el, con sus, los, estos dedos...
290. **Antonio:** a mi hermana le hizo un hueco en la cabeza (*risas de los alumnos*); sí. (..)
291. **Rodrigo:**...y luego, y luego te veían si no comías te agarraban y le hacían...sí, te metían la cuchara bien feo.
292. **Aa:** yo acá también miss, al lado de (*risas de los alumnos*)...
293. **Ma:** a ver, hey, silencio.
294. **Aa:** al lado de donde va mi hermana este, al inglés, hay una...¿cómo se llama?
295. **Ma:** ¿guardería?
296. **Aa:** guardería, y son bebés de, como usted dice, de quién sabe cuántos días, y los dejan ahí llorando y no les cambien el pañal y los maltratan también...
297. **Ao:** guácala...
298. **Ao2:** ¿cómo sabes? (*muchos alumnos hablan al mismo tiempo*) (..)
299. **Ma:** MUCHACHOOOS.
300. **Aa:** (*inaudible*) a veces a los bebés los dejaban todo el día (*inaudible*) (..) y no les daban ni de comer ni nada, había un niño que lloraba y sacaban a todos y se, les cerraban la puerta hasta que se calmaba...
301. **Ma:** a ver (.) recuerden que (.) precisamente en la clase anterior de civismo cuando estábamos viendo derechos humanos. Shh! ¿recuerdan que hablábamos DEL DERECHO A LA LIBRE EXPRESIÓN?, ¿sí?, *todas esas quejas, todos esos problemas*, RODRIGO, (Niño que hablaba con otro) todas esas, todas esas quejas que tienen, deben saber expresarlas...o sea, si después las expresamos nada más como una anécdota entonces no estamos solucionando las cosas...
302. **Ao:** una demanda por abuso o bueno por maltrato físico (*Toma la palabra sin levantar el brazo*).
303. **Ao2:** oiga, miss (..)
304. **Ma:** obviamente tú no la puedes levantar, pero si tú hablas con tus papás y se puede justificar la situación, sí procede.
305. **Ao:** y luego, este, si no te gustaba una cosa te la hacían comer a fuerzas (..) (*Varios niños levantan su brazo*).
306. **Ma:** todo eso, todo eso, debiste tratarlo con tus papás; Linda, shhh, MUCHACHOS. (*Cede la palabra señalando a una niña que levantaba su brazo*).
307. **Linda:** ¿y cuando una maestra te llega a maltratar, por ejemplo, aventándote el borrador o algo así? (*comentarios inaudibles de los alumnos*).
308. **Ma:** se puede hacer una...una este, una denuncia, por supuesto.
309. **Antonio:** miss, qué sucedería si por ejemplo en estas guarderías que están haciendo del, del gobierno, si una madre deja ahí a sus hijos y le sucede algo al niño, ¿quién se hace responsable?

310. **Ao2:** la madre.
311. **Ma:** la guardería.
312. **Ao2:** ah, ah. (*Risas de los alumnos*).
313. **Ma:** la guardería, sí, por supuesto; miren, muchachos, es lo mismo que si les llega a ocurrir algo aquí en la escuela, ¿sí?, en horario de clases, si les llega a suceder, es responsabilidad de la escuela, pero por supuesto se tiene que hacer un deslinde de responsabilidades.
314. **Antonio:** ¿y qué hacen ahí en todo caso?
315. **Ma:** hablemos de la situación de aquella ocasión en que Andrea se cayó (*Señala a una alumna*).
316. **Ao:** oh, sí.
317. **Ma:** ¿sí? Andrea se cae, durante la clase de danza, se tropezó con la falda, se lastimó el codo y resultó ser una herida, bueno una lesión bastante grave (*los alumnos hablan al mismo tiempo*) (..) a ver, escúchenme (..) ¿Es responsabilidad de la escuela? (..) sí, porque sucedió en horario de clases, ES NUESTRA RESPONSABILIDAD, DIRECTAMENTE de la maestra de grupo que en este caso era yo, TAMBIÉN DE LA DIRECCIÓN...
318. **Héctor:** miss Anita estaba muy preocupada (*Toma la palabra*)
319. **Ma:**...sí, y también de la dirección; ahora, en el deslinde de las responsabilidades también debemos ver, que se le dijo que no corriera con la falda puesta y de todas formas corrió (*risas de los alumnos*)...
320. **Ao:** y desde ese día no las dejan bajar con la falda por las escaleras.
321. **As:** sí.
322. **Ma:** a ver, no escuché, otra vez, ¿cómo?
323. **Ao:** sí, que desde ese día que se cayó Andrea no dejan este (..)
324. **Ao2:** bajar con (..)
325. **Ma:** bajar con la falda puesta, pues sí, pero no fue en la escalera (*los alumnos hablan al mismo tiempo*), pero de todas formas, de todas formas, si POR ESO ES TAN IMPORTANTE que ustedes sigan las reglas de seguridad en la escuela, POR ESO ES TAN IMPORTANTE, o sea, en el momento de un accidente, ya lo de menos es ver quién fue culpable o quién no, lo importante es la seguridad de ustedes.
326. **Héctor:** miss, ¿nunca ha habido un accidente así muy fuerte aquí en esta escuela? (*Toma la palabra*)
327. **Ma:** no...y esperemos que no lo haya (*risas de los alumnos y muchos comentarios al mismo tiempo*) (..)
328. **Antonio:** oiga, miss, por ejemplo, así como (*Una niña levanta su brazo*).
329. **Ma:** MUCHACHOS (..) (*Señala a Antonio, que levantaba su brazo*).
330. **Antonio:** el año pasado se perdió un niño en la escuela de aquí, ¿cómo se llama?
331. **Ma:** ¿Belisario?...
332. **Antonio:** la Belisario Domínguez, se perdió una, un niño y dijeron que la escuela se iba a hacer responsable pero se perdió cuando salieron, entonces el director decía que ellos no se iban a hacer responsables porque ya habían salido...
333. **Ma:** porque ya fue fuera del horario de clases.
334. **Ao2:**...porque el niño se iba solo y se lo subieron a un carro, dicen...
335. **Ao3:** ajá.
336. **Ma:** miren, cuando tenemos, ustedes tienen la posibilidad, no todos lo hicieron, pero ustedes tienen la posibilidad al principio del curso escolar de adquirir un seguro escolar (.3)
337. **As:** ah, sí.

338. **Ma:**...o de no adquirirlo, pero vamos, cuando se adquiere el seguro escolar, este seguro los avala en cualquier situación que les pueda ocurrir en el horario de clases, PERO TAMBIÉN considera desde el momento en el que salen de su casa, en el trayecto a la escuela (.) el tiempo que están en la escuela (.) y después posteriormente (.) el trayecto de la escuela a su casa (.) entonces podemos considerar, si es esa la situación, que todavía era responsabilidad de la escuela, no estaba dentro de la escuela, ahora también depende de los estatutos que maneje la escuela, si la escuela dice, de la puerta hacia fuera ya no es mi responsabilidad y los padres de familia están conscientes de ello y hay un acuerdo en base a eso (.) pues entonces sí, si el niño ya estaba fuera y estaba en fuera del horario de clases, pues entonces ya no es responsabilidad de la escuela.
339. **Antonio:** sí, miss, pero como ahí se ponen a vender muchos vendedores decían que los vendedores eran los que se la pasaban viendo a los niños ahí y desde ese día (*Toma la palabra*)
340. **Ma:** PUES ES QUE SON SITUACIONES DE RIESGO, es como ustedes, las personas que se van solas y que de repente pasan quince minutos después de la salida y todavía andan por ahí viendo a ver quién sale y quién no sale (*risas de los alumnos*), no se dan cuenta del riesgo que corren, en casa ya los están esperando o sus papás ya están muy conscientes o muy tranquilos de que están en casa y resulta que ustedes todavía andan por aquí en la calle (..)
341. **Ao:** luego llaman los papás, de los que se van solos.
342. **Ma:** ENTONCES, fíjense bien en las situaciones de riesgo que tienen y TENGAN CUIDADO.
343. **Aa:** a una niña de no sé qué escuela se iba sola y la subieron a un carro y ya la mataron, la degollaron (*toma palabra*)
344. **As:** yagh (*risas*)
345. **Ma:** bueno, a ver, SIMPLE Y SENCILLAMENTE, muchachos, simple y sencillamente tengan cuidado, identifiquen situaciones de riesgo y no piensen que a ustedes no les va a pasar nada, es lo peor que pueden hacer, mejor cuídense, procúrense seguridad (..) sí. (*Cede la palabra a una alumna señalándola pues ésta levantaba su brazo*).
346. **Aa:** el domingo pasado fui a una fiesta de una iglesia de un pueblo y, este, casi al final de la fiesta ya vi cómo se estaban jalando a dos niños, dos señores.
347. **Ao:** y tú, ay, qué padre. (*Risas de los alumnos*)
348. **Ma:** ¿y le dijiste a alguien?
349. **Aa:** me volteé y e dije a mi abuelita, pero cuando ya nos habíamos alejado porque me dio miedo.
350. **As:** ahhh (*muchos comentarios al mismo tiempo*) (..)
351. **Ma:** guarden silencio (..) nos esperamos, hey, muchachos (..) en silencio, ¿sí?, ahí lo más viable hubiera sido que le hubieran dado aviso a alguien en ese momento o, por supuesto ustedes hubiera sido difícil que hubieran podido hacer algo, pero pueden recurrir a alguien más (*muchos comentarios de los alumnos al mismo tiempo*), entonces, cuando vean situaciones así, MUCHACHOS, no sean indiferentes, Alexis... (*Cede la palabra a este alumno pues levantaba su brazo*).
352. **Alexis:** ¿qué tal si eran sus hijos?
353. **Ma:** NO SEAN INDIFERENTES, cuando vean a alguien en una situación difícil, si ustedes no los pueden ayudar, busquen ayuda para esa persona (*los alumnos hablan al mismo tiempo*) NO SEAN INDIFERENTES, sí...David, Augusto. (*Cede la palabra a un alumno que levantaba su brazo*).
354. **Ao:** por ejemplo, qué sucede si alguien ayuda a hacer un secuestro o algo así, este, ¿a ese qué le podrían hacer?

355. **Ao2:** es cómplice (..)
356. **Ao3:** es cómplice (..)
357. **Ao4:** ay, Toño (..)
358. **Ma:** se le puede procesar, sí, se le puede procesar, no es la misma (..) este, muchachos, no es la misma cantidad de castigo, digamos, o no es el mismo castigo que se le puede dar que a la persona que lo hizo, pero sí se le puede (*inaudible*) por andar, este, comprometiéndose con estas personas.
359. **Ao:** ¿en brujería no hay?...
360. **Ao2:** ¿se podría decir también que es una cómplice por no haber dicho?
361. **Ma:** sí.
362. **Ao2:** Abril, eres cómplice.
363. **Ma:** ay, Antonio. (*Los alumnos hablan al mismo tiempo*)...ya Jennifer, guarden silencio.
364. **Aa:** (*inaudible*)
365. **Ao:** ¡Cállense!
366. **Aa:** (*inaudible*) antes cuando iba en quinto, una niña de sexto nos había contado que un día se fue, como se iba solita...
367. **Ao:** no, contado, eso es mentira.
368. **Aa:** se fue en un taxi, pero el señor del taxi le estaba ofreciendo trabajo de trabajar en un bar y no sé qué tanto más y se detuvo y ya su mamá le había hablado al director de la escuela y le había dicho que no sabía nada que ya había cerrado la escuela y todo, que ya se habían ido todos, entonces ya hasta el final vino muy asustada porque dijo que, que sí podía trabajar en el bar (..)
369. **Ma:** son situaciones muy riesgosas, MUCHACHOS, no se sientan tan grandes como para no necesitar ayuda de los demás, a veces, SOBRE TODO AHORITA que se van a la secundaria, ay, no, no, no, ya no me llesves a la escuela, no ya no vayas por mí, qué pena que vean que vienen por mí todavía, MUCHACHOS, no se arriesguen, tengan cuidado; (*Una niña levanta su brazo*) Luisa.
370. **Aa:** la otra vez en, recibí un imeil de cómo te pueden secuestrar, o te pueden violar, precisamente a las mujeres, que cuando tú traes el cabello suelto, te lo jalen y te suben al carro, o también cuando traes el cabello (*inaudible*) o lo traes en una cola, que es más fácil que te, que te lo jalen, y la ropa...
371. **Ao:** ay, ¿y qué tal si es peluca? (*risas de los alumnos*)
372. **Ma:** o sea las medidas, HEY, MUCHACHOS, ciertas medidas de seguridad para que no te pase nada.
373. **Aa:** que no traigas la ropa así muy, para que no te puedas ahogar, más que nada.
374. **Ao:** luego te secuestran...(*risas de los alumnos*)
375. **Ma:** a ver, está hablando Luisa, esperen.
376. **Aa:** (*inaudible*) o algo así.
377. **Ma:** mhh, medidas de seguridad, LO MÁS IMPORTANTE ES, no anden solos en lugares donde sea fácil que los intercepte alguien y no se den cuenta los demás (*los alumnos hablan al mismo tiempo*)...
378. **Héctor:** en Estados Unidos, y ve que allá también los niños tienen muchos derechos, ¿no?, entonces una mamá, americana, salió y le pegó a un niño con una piedra así y el niño se metió llorando, pero...como ahí era donde vivía mi tía este, no pasa mucho la policía, este, no hicieron nada, ni la demandaron (..)
379. **Ma:** a ver, los derechos son los mismos para los niños, para todos, en todos los lugares, ¿eh?, la diferencia está en las medidas que se toman o que toma el gobierno para poder hacerlos valer; en Estados Unidos lo que tienen es que se les enseña a los niños desde muy pequeños sus derechos; AHORA, en base a esto, ACUÉRDENSE que no nada más hay derechos, ¿CADA DERECHO QUÉ TRAE?

380. **As:** obligación.
381. **Ma:** UNA OBLIGACIÓN, entonces, muchachos, cuando hablamos de derechos piensen también en la otra parte que es la obligación que tienen ustedes (*Alumno levanta su brazo, la profesora lo señala*). Rodrigo.
382. **Rodrigo:** este a mi mamá le enviaron un imeil donde este (.5) donde así como ustedes dicen de personas grandes que se hacen pasar por niños, chavos de catorce, quince años (.2) entonces, este...se (.5) se agregan a la lista de contactos y empiezan a chatear contigo y así bajita la mano te van sacando cosas y cosas y cosas y ya cuando este (.5) ya así te pueden secuestrar, de tantas cosas que tú has dado, ya te secuestran.
383. **Ma:** sí, MUCHACHOS, eso también es muy importante, ustedes se sienten muy seguros atrás de una computadora en casa y entonces hacen amistad con mucha gente que no conocen y que no saben realmente quién es y EMPIEZAN A DAR DATOS, esos datos pueden llevar a la gente a encontrarlos físicamente a ustedes y puede ser, que sea, que sea algo malo, ¿eh?
384. **Antonio:** miss, entonces, ¿yo también puedo demandar a mi vecina?
385. **Ma:** a ver, espérame (Señala a un alumno)
386. **Ao2:** tú no, tu papá sí.
387. **Antonio:** bueno, mi papá.
388. **Ao3:** un policía hizo lo mismo de dar datos entonces así se puso a chatear con alguien y le empezó a sacar datos, datos y datos y entonces llegó su mamá y le dijo señora, tenga cuidado porque su hija chateó conmigo y vea la peligrosidad que hay.
389. **Ma:** sí, sí, lo peligrosa que es la situación, SÍ ES CIERTO MUCHACHOS, tengan cuidado con eso.
390. **Antonio:** ¿entonces sí puedo demandar a mi vecina?
391. **Ma:** no, tú no (..)
392. **As:** tu papá (..)
393. **Antonio:** bueno, mi papá (..)
394. **Ma:** ¿por qué? (..)
395. **Antonio:** una vez me iba a pegar (..)
396. **As:** oohhh (..)
397. **Antonio:** sí, no porque, ¡espérenme!, porque cada que nos ponemos, cada que nos ponemos a jugar enfrente de su casa fútbol, no le hacemos nada a su casa ni a sus ventanas ni nada, no le rompemos nada, siempre sale y nos empieza a...este...manda a su hijo a que nos, que nos corree para que no juguemos en su, en su parte del terreno.
398. **Ma:** o sea, enfrente de su casa.
399. **Ao2:** (*inaudible*)
400. **Antonio:** oye, ¿te esperas?, entonces, este, cuando, una vez casi me alcanza a mí y me alcanza a dar una patada y al otro día, este...
401. **Ao2:** (*inaudible*)
402. **Antonio:** oye, ¿te callas?
403. **Ao2:** él también se está riendo...
404. **Ma:** sigue, Antonio, rápido, ¿ya podemos guardar silencio?
405. **Antonio:** ya después (.) este (.) este, a, en las mañanitas ponían su radio a todo volumen, hasta, desde las seis de la mañana y así se quedaban todo el día y nadie (*no se entiende; los alumnos se ríen*).
406. **Ma:** a ver, ¿se acuerdan? (..) ¿se acuerdan?, hemos estado viendo diferentes valores durante el año y los hemos visto cada año, ¿recuerdan lo que es la tolerancia?
407. **As:** sí.

408. **Ma:** ¿qué es la tolerancia?
409. **Aa:** el respeto a las personas.
410. **Ma:** ¿cómo?
411. **Héctor:** como YO TOLERO MUCHO A TOÑO. (Toma la palabra)
412. **Aa:** el respeto a las personas.
413. **Ma:** el respeto a las personas; me suena muy intolerante de parte de tu vecina, QUE SOLAMENTE por el hecho de estar jugando enfrente de su casa los corretee (.) y les quiera hacer algo (.) y les...(*muchos alumnos hablan al mismo tiempo*) a ver (.) pero también muchachos en esa circunstancia hay que ponerse del lado de la otra persona...
414. **Antonio:** esa señora ya me tronó cuatro balones.
415. **Ma:** a ver, igual, y resulta que cuando estás jugando, el balón se va a su casa (.) le patean de repente la puerta (.) le golpean de repente los vidrios, qué se yo, cosas así, deben de aprender a vivir en convivencia, si creen, si tu papá o tu mamá creen que hay elementos suficientes como para levantar una denuncia en contra de ella, lo pueden hacer.
416. **Antonio:** miss, pero es que, vea, atrás de mi casa hay un campo, y en ese campo es en donde ahí roban, este, ahí atraparon a un chavo robándole (..)
417. **Ma:** Miguel, Augusto y Daniel, por favor.
418. **Antonio:**...a uno de la secundaria le robaron cuatrocientos pesos pero al siguiente día ya los atraparon porque les iban a robar a otros, pero no nos (..)
419. **Ma:** pero ya te me brincaste del asunto.
420. **Antonio:** por eso, pero no nos dejan ir a jugar allá porque saben que nos van a robar.
421. **Ma:** a ver, espérame; Alexis (.5)
422. **Ao:** se está acordando, se está acordando...
423. **Ma:** ya se te fue...
424. **Alexis:** primero pregúntele a Héctor.
425. **Ma:** okey, Héctor.
426. **Héctor:** ahí enfrente, igual que la de Toño, pero ella nos aventaba cubetas de agua...
427. **Aa:** ¿con todo y cubetas?
428. **Héctor:**...y una vez, por puro coraje, cuando yo tenía como diez años, nos saltamos a Recursos (.) y agarramos una víbora y se la pusimos en el correo (.) y al otro día gritó ¡aaahhh! (*risa prolongada de los alumnos*).
429. **Ma:** mira, qué bonito, ¿te parece bien?
430. **Héctor:** no, pero es que ella también nos aventaba agua, miss (*varios alumnos hablan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen*).
431. **Ma:** a ver, muchachos, esto lo he platicado muchas veces con ustedes (.) LO HE PLATICADO MUCHAS VECES CON USTEDES, no se trata de decir es que él empezó o es que ella me hizo, de lo que se trata es de detener las agresiones en algún momento y dejar de convivir así, si ella me hizo algo y entonces yo voy y le hago, entonces yo estoy promoviendo que ella venga y me haga otra vez y es un cuento de nunca acabar, RESPÉTENSE, SI QUIEREN RESPETO DEN RESPETO, ¿sí?, debe ser recíproco, si ustedes no respetan no pueden exigir respeto de los demás, si ustedes respetan, entonces pueden exigir respeto, ¿de acuerdo?, ¿sí hay derechos?, SÍ, PERO TAMBIÉN HAY OBLIGACIONES, van las dos de la mano, van las dos de la mano, acuérdense, si yo no cumplo con mis obligaciones, difícilmente voy a tener derechos, no solamente se trata de pedir, también hay que dar....Bueno, ya nos pasamos mucho tiempo en esto...
432. **As:** nooo.

433. **Ma:**...ya nos desviamos también de temas, por favor saquen sus libros de maxicompetencias en el apartado de civismo y vamos a buscar LA ONU Y SUS ESFUERZOS POR LA PAZ...rápido, muchachos (..)
434. **Ao:** ¿qué tema? (..)
435. **Ma:** la ONU y sus (..)
436. **Ao:** ya lo hicimos (..)
437. **Ma:** ¿ya, muchachos?...Miguel...BUENO, GUARDAMOS SILENCIO, EL RECUADRO, en el recuadro de abajo, a ver, Rodrigo, empieza.
438. **Rodrigo:** cuando se terminó la segunda guerra mundial, varias naciones...
439. **Ma:** MÁS FUERTE, no se te escucha.
440. **Rodrigo:**...se preocuparon por buscar una paz duradera y la seguridad (*inaudible*) los representantes firmaron (*inaudible*) de las naciones unidas el veintiséis de junio de mil novecientos setenta y cinco en la ciudad de San Francisco, California; México fue uno de los fundadores de dicha asociación de países...
441. **Ma:** sigue, Giovanni, por favor...el veinticuatro de octubre...
442. **Giovanni:** el veinticuatro de octubre de ese mismo año fue creada oficialmente la organización de las naciones unidas; uno de sus principales propósitos es fomentar la paz y la cooperación entre todas las naciones del mundo; la ONU cuenta con organismos especializados que colaboran con, con los fines de la organización.
443. **Ma:** a ver, la primera Organización, Andrea.
444. **Andrea:** la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, la UNESCO.
445. **Ma:** la siguiente, Alexis.
446. **Alexis:** fondo de las naciones unidas para la infancia, UNICEF.
447. **Ma:** la siguiente, Miguel.
448. **Miguel:** organización para la agricultura y la alimentación, FAO.
449. **Ma:** mmhhh, la siguiente, Alan.
450. **Alan:** organización mundial de la salud, OMS.
451. **Ma:** okey, ya habíamos comentado eso, ¿no?, la ONU trabaja por la paz en todo el mundo, pero también tiene organismos que dependen de ella, que se especializan ya, o sea van a tratar algunos temas especiales para poder lograr esa paz en el mundo. En la parte de arriba tiene ¿a qué organismos corresponden los siguientes objetivos?, pueden usar las, puedes usar las siglas que los identifican, dice la primera, fomentar la cooperación cultural internacional.
452. **As:** ONU...
453. **As:** FAO...
454. **Ma:** a ver, muchachos, vean, ¿cuál sería la de la cultura y las ciencias?
455. **Ao:** UNESCO.
456. **Ma:** es la UNESCO, no se trata de adivinar, analicen. Defender los derechos de los niños en todo el mundo.
457. **As:** UNICEF.
458. **Ma:** UNICEF, si son siglas las escribo con mayúsculas, ¿de acuerdo?, todas con mayúsculas, Randy, ¿estás trabajando?; mejorar el rendimiento de la producción...
459. **As:** FAO.
460. **Ma:**...y la distribución de productos agrícolas.
461. **As:** FAO.
462. **Ao:** ¿nada más hay UNESCO en Francia?
463. **Ma:** No. Mejorar la salud de los habitantes...
464. **As:** OMS.
465. **Ma:**...de los países con escasos recursos, OMS. Fomentar la paz en el mundo...
466. **As:** ONU.

467. **Ma:** ONU, esa sí es la ONU...todo con mayúsculas muchachos.
468. **As:** sí.
469. **Ma:** bueno, ahora, lo que pasa es que la sede de la UNESCO está en París, en Francia, pero eso no quiere decir que solamente ahí la encontremos, todos los organismos de la ONU tienen dependencias o tienen oficinas en los diferentes países afiliados a la ONU...Randy, por favor. Bueno, ahora, en su cuaderno de civismo muchachos, vamos a hacer un resumen.
470. **Ao:** ¿un resumen?
471. **Ma:** sí.
472. **As:** no.
473. **Ma:** sobre los objetivos de la ONU, la declaración universal de los derechos humanos y la declaración de los derechos de los niños.
474. **Ao:** ¿después de esto que nos dio?
475. **Ma:** sí.
476. **Ma:** la fecha es treinta y uno, cero cinco, cero siete...en civismo, por favor, treinta y uno, cero cinco, cero siete, como título nada más vamos a poner la ONU y sus esfuerzos por la paz...la ONU y sus esfuerzos por la paz...
477. **Aa:** miss...
478. **Ma:** ¿qué pasó? *(la maestra se dirige hacia la alumna y sostienen un diálogo inaudible)*
479. **Antonio:** miss, me da el sol...
480. **Ma:** qué bueno, mi amor.
481. **Antonio:** ¿por qué?
482. **Ma:** porque es muy rico que te de el sol *(risas de los alumnos)*. *(La maestra escribe en el pizarrón la fecha y el título)*.
483. **Ma:** a ver, muchachos, el resumen que van a hacer, a ver, Jennifer, atención acá, ya está fecha, ya está título, el resumen que van a hacer, lo van a hacer ustedes, solamente les voy a marcar algunas pautas para su resumen, por ejemplo, la fecha de fundación, el motivo por el que se fundó la ONU y su fecha, ¿sí?, motivo y fecha de fundación...*(escribe en el pizarrón)*.
484. **Ao:** ¿nosotros lo vamos a hacer o usted nos lo va a dictar?
485. **Ma:** no, tú lo vas a hacer.
486. **As:** díctelo, díctelo.
487. **Ma:** no, no....motivo y fecha de fundación; después en el segundo, organizaciones que dependen de ella, organismos, mejor dicho, organismos que dependen de la ONU...Muchachos, en el siguiente también, por favor, proclamación de la declaración universal de los derechos humanos, fecha y objetivos....Y por último, ¿qué sería?...les está faltando otra cosa.
488. **Aa:** las organizaciones.
489. **Ma:** ya están, esto sería la declaración universal de los derechos humanos, ¿qué otra vimos? La declaración de los derechos de los niños...
490. **Ao:** ¿me deja ir al baño?
491. **Ma:** no, vamos a trabajar y después...también con fecha y objetivos, no necesita ser muy extenso, muchachos, con que tenga o que contenga todos estos rubros, con eso, pero lo más completo posible, además también vamos a hacerlo un poquito analítico, después de dar todos los datos, también ustedes expresen una opinión, un análisis, sobre los objetivos de la ONU, cómo se logran o cómo no se logran en nuestra realidad específica, aquí en México, en nuestra comunidad, ¿de acuerdo?
492. **Ao:** ¿tenemos que hacer nosotros el resumen? *(la profesora asiente con la cabeza)*.
493. **Aoz:** ¿con nuestras opiniones? *(la profesora asiente con la cabeza)*.
494. **Antonio:** miss, ¿de dónde lo sacamos?

495. **Ma:** puedes verlo en tu apunte, puedes verlo en tu libro, la declaración de los derechos humanos ya lo vimos también, la declaración de los derechos de los niños también ya te la di...
496. **Antonio:** ¿no la puedo hacer con los derechos de los niños?
497. **Ao4:** ¡Todos!
498. *(La maestra recorre el salón a través de las filas, observando el trabajo de los alumnos)*
499. **Ma:** Qué bien trabajamos, ¿no?