

EL PAPEL DEL AULA Y LA TRANSFORMACIÓN DEL INDIVIDUO

DR. EDGARDO RUIZ CARRILLO* MTRO. LUIS BENJAMÍN ESTREVEL RIVERA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Recibido, agosto 9/2007

Concepto evaluación, noviembre 4/2007

Aceptado, mayo 25/2008

Resumen

La transmisión de saberes en el aula y la formación de individuos son permeados por el sentido común y las ideologías y actitudes del profesor. La escuela impone la actividad educativa y las visiones del mundo, desvinculándola de otras actividades supeditadas a la educación. Por ello, la escuela no es un espacio donde se da el proceso pasivo de enseñanza-aprendizaje, sino un espacio de prácticas educativas específicas, en donde se dan la lucha y la negociación de intereses. La construcción del conocimiento en la escuela está orientada a compartir significados.

Palabras clave: Lenguaje, ideología, significados, cultura.

THE ROLE OF CLASSROOM AND INDIVIDUAL TRANSFORMATION

Abstract

Teacher's attitudes, ideologies and his/her common sense are part of the knowledge that he/she transmits to the students during the teaching and learning process. School determines the educational activity along with a vision of the world but these are dissociated from other activities that depend on education. Actually, school is not a place where the teaching-learning process takes place in a passive way, but a space for specific educational practices, where a struggle and negotiation of interests occur. In addition, knowledge construction at schools is oriented to sharing the personal meaning of concepts, experiences and thoughts. This will demand from the student an improvement of their language skills in order to attain the pragmatic function that language has as a guide for thinking.

Key words: language, ideology, meaning

O PAPEL DA AULA E A TRANSFORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Resumo

A transmissão de conhecimentos na aula e a formação dos indivíduos estão impregnados pelo bom-senso, as ideologias e atitudes do professor. A escola impõe a atividade educativa e as visões do mundo, desvinculando-a de outras atividades dependentes da educação. Portanto, a escola não é um espaço onde ocorre o processo passivo de ensino-aprendizagem, mas um espaço de práticas educativas específicas nas que estão presentes a luta e a negociação de interesses. A construção de conhecimentos na escola é orientada a compartilhar significados.

Palavras-chave: linguagem, ideologia, significado, cultura.

INTRODUCCIÓN

Algo que en este momento parece innegable es que en la escuela se da un múltiple proceso de transmisión y formación del individuo. La más visible es la transmisión

de saberes que, muy a pesar de algunos teóricos, incluye conocimientos que no se mantienen aislados, sino que son permeados por la vida social vía el folclore, el sentido común y la ideología, y que se expresa en actitudes, como cuando el profesor se asume como el formador moral de

* Correspondencia: Lisboa No.- 5, Jardines de Bellavista, Tlanepantla, Estado de México, CP54054. edgardo@servidor.unam.mx, strevel@servidor.unam.mx

los niños. En su interior, la escuela reproduce las formas sociales de organización y jerarquización que la rodean y dan sentido, el trato diferencial de acuerdo al género, e incluso, se ventilan las contradicciones que existen en la comunidad por medio de formas específicas de resistencia, y que hacen evidente la discordancia entre contenidos escolares y costumbres de la comunidad. (Candela, 1995; Rockwell, 1995).

Otra transmisión que en la escuela tiene lugar es la de los valores ideales de una comunidad, valores que son transmitidos por vías explícitas como lo son las ceremonias y festejos, y que hacen referencia a los ideales de la infancia escolarizada, la patria, la unidad nacional y hábitos como la limpieza y el orden. Además de estos, existen otras actividades que transmiten los valores de forma implícita, como lo es la construcción de la escuela misma, que ha sido paulatinamente transformada de un centro de vida social de la comunidad a un espacio aparte para un uso específico. (Rockwell, 1995).

En términos de comportamiento, en lo explícito, la escuela impone formas específicas como la obediencia, el portar uniformes, libros y útiles que pida el profesor. De igual forma, se enfatiza el horario, por lo que la actividad educativa se desvincula de otras actividades, como la lectura libre y el tiempo libre recreativo personal. En ella, la obediencia con negociación es manejada como secundaria o supeditada a la educación.

Estas formas de subordinación muestran (revelando u ocultando) la estructura social, que tiene su base en la conformación política e ideológica de una sociedad. Así, en la escuela coexisten distintas concepciones sociales, unas ensalzadas en las prácticas sociales, otras atentando contra ellas desde el interior de las mismas prácticas o a partir de otras. Lo que importa es que coexisten diversas nociones que pueden indicar la historia de la escuela y las fuerzas en tensión vigentes. “Las concepciones acerca del mundo social que se transmiten en las escuelas son heterogéneas. En las clases se encuentran nociones y esquemas de muy diverso origen, a partir de los cuales se reinterpretan los conceptos introducidos en los programas vigentes” (Rockwell, 1995 ; pág. 51). Esta concepción del mundo social se expresa en situaciones como la laicidad de la educación acompañada de una gran tolerancia y uso de las creencias y actividades religiosas valoradas en la comunidad (Rockwell, 1995).

Por todo esto podemos pensar que “la experiencia escolar cotidiana siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando éstas no estén explicitadas en el programa oficial” (Rockwell, 1995 ; pág. 45), y que en pugna constante ex-

presan al interior de la escuela los conflictos existentes en la comunidad (Bourdieu, 1997; Rockwell, 1995).

EL SALÓN COMO CAMPO DE BATALLA

Las diferencias en los grupos sociales hacen referencia a las formas de circulación de saberes en la escuela, así “... el conocimiento en la escuela no es un espacio donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje pasivo, en el que el maestro realiza una función docente y los alumnos son receptores pasivos, sino que es un espacio de prácticas educativas específicas, en donde se da lucha, confrontación y negociaciones de intereses presentados por el maestro entrando al espacio social de las comprensiones compartidas, donde puede ser nuevamente transformado con las intervenciones de los alumnos, quienes pueden aportar nuevos matices y elementos” (Candela, 1995; Pág. 177). Esto permite afirmar que la escuela es una especie de arena social; es decir, es el escenario donde se puede contemplar la relación de diferentes fuerzas sociales que intentan validar suposiciones distintas, a menudo contradictorias, socializándolas en el sentido de que se inculcan en una cultura predeterminada de saber y prácticas educativas. (Coulon, 1995; Edwards, 1992; Robertson, 1993; French, 1992).

Se trata de maneras diferentes de pensar que se evidencian en formas de hablar y relacionar temas distintos, Esto es, el maestro labora especialmente la construcción y dominio de patrones temáticos y habla de aquello que la ciencia considera como válido. De esta manera, “en el aula siempre se entretajan más de un patrón semántico dentro del diálogo. Se da un patrón científico estándar de relaciones de significado, generalmente implícito en el habla del profesor y uno o más patrones alternativos de los alumnos. A veces éstos son producto del sentido común y del lenguaje cotidiano, y a veces el resultado híbrido del sentido común y de las experiencias pasadas de aprendizaje o aprendizaje equívoco de los alumnos” (Lemke, 1977; pág. 41).

Como fuere, los conflictos semánticos detectados al interior del salón evidencian la diferencia de visiones que manejan los participantes y dan la importancia que tiene ser quien puede decir la última palabra, pues quien la dice logra imponer su tesis (Lemke, 1997).

De esta forma se pretende desarrollar los llamados conceptos científicos, que para poder ser efectivos, requieren de la elaboración y reelaboración de su significado, resaltando con ello la importancia de que sean compartidos. De esta manera, se logran tres cosas: por un lado, que

una de las interpretaciones se imponga; por otro, que la visión del mundo que implica sea compartida socialmente y, finalmente, que tal visión no sea externa y ajena a las personas sino que éstas se la apropien. ¿El resultado? Una sola visión del mundo que es distribuida en una sociedad e internalizada por sus miembros. En otras palabras, la co-construcción del mundo y la persona (Edwards, 1995; Entwistle, 1988; Robertson, 1993; Vygotski, 1993; Wacquant, 1995).

Por ello, “los contenidos académicos son presentados en la escuela generalmente con carácter de verdaderos; en este sentido, se puede decir que transmiten visiones del mundo ‘autorizadas’ (con autoridad) que son el espacio en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos” (Edwards, 1995; pág. 145-146). Esta presentación del conocimiento como el ‘verdadero’ implica el establecimiento de una relación de autoridad que permite distinguir lo que es conocimiento válido de lo que no lo es y, uno de cuyos resultados es que ni el maestro ni el alumno sean capaces de ver que su propio conocimiento se encuentra en el salón y que puede ser considerado. En otras palabras: “los contenidos académicos definen los límites de lo válidamente cognoscible a partir de la experiencia escolar, y en esa medida definen ‘autorizadamente’ lo que es el mundo para el sujeto.” (Edwards, 1995; pág. 146).

De esta manera, se tiene que “el aprendizaje, la construcción del conocimiento en la escuela, es en realidad una construcción claramente orientada a compartir significados, mientras que la enseñanza es el conjunto de actividades mediante las cuales se pretende que el profesor y los alumnos lleguen a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto de los contenidos del currículo escolar” (Coll et al, 1995; pág. 224). Esto significa que inicialmente cada interlocutor hace su interpretación de cada enunciado a partir de su sistema de interpretación de significados particular, es decir, establece un significado subjetivo. Para poder ponerse de acuerdo, los interlocutores deben establecer un sistema de significados compartido que se forma a partir de las parcelas coincidentes de sus significados subjetivos respectivos. De no haber tales parcelas, el resultado es la incompreensión absoluta y, cuando hay coincidencia total, la comprensión es completa. De esta manera, se expresan dos tipos de conflictos: en el primero, el profesor como representante de una cultura y de un poder que se enfrenta al alumno como representante de los (u otros) valores de la comunidad; el segundo es el conflicto generacional en donde el adulto busca imponer su cultura a la cultura de los jóvenes (Coll et al, 1995; Coulon, 1995; Edwards, 1992).

Lo que suele suceder es que el grado de coincidencia empiece siendo bajo y se vaya incrementando con los intercambios comunicativos. “Cuanto mayor sea el grado de correspondencia entre los sistemas semántico, conceptual y de estructuras de sucesos de un individuo y las representaciones convencionales del grupo cultural (o subcultural) al que pertenecen los hablantes, mayor será la probabilidad de compartir un alto grado de significado en una ocasión dada [...] Extendiendo esta propuesta, podemos hablar del desarrollo individual de un sistema de significado compartido, esto es, de un sistema internalizado de representaciones de conocimiento -semántico y conceptual- que se corresponden con las del grupo cultural” (Coll et al, 1995; pág. 225). Esto es, los significados compartidos son el resultado de la aproximación de los respectivos sistemas de interpretación de significados a las representaciones convencionales del grupo cultural al que pertenecen; a partir de ello se habla de tres tipos de significado: el subjetivo (que es el que se maneja al interior del sistema de significados de la persona), el compartido (el establecido entre dos o más hablantes en un contexto dado) y el objetivo (el depósito de la cultura). Al parecer, los significados compartidos son el producto de una negociación constante e ininterrumpida de la definición de la situación; tal negociación depende de la mediación semiótica en general, del lenguaje en particular y, en su forma, expresa las relaciones existentes entre las diversas capas sociales ya que tiende a maximizar lo que proviene de los grupos en el poder y a minimizar, incluso ridiculizando, lo que se origina en las capas consideradas con menor valor. (Azuma, 1994; Coll et al, 1995; Edwards, 1992; Geertz, 1995; Vásquez y Martínez, 1996).

Como ya ha sido mencionado, en la escuela el conocimiento es transmitido y conformado tanto por los programas y libros escolares oficiales, como por las prácticas educativas particulares que se realizan al interior de cada grupo, así como en el contexto familiar, social y extraescolar. (Edwards, 1995).

La práctica educativa pone a la persona ante situaciones sociales que le resultan extrañas por su novedad. Así, por ejemplo, los niños se ven obligados a hablar ante un auditorio numeroso en una actividad hasta ahora ajena, que exige que nuevamente aprenda el cómo, con qué entonación y cuándo es correcto hablar, y estas situaciones suelen ser más o menos diferentes a las que ha conocido hasta el momento. De esta manera, el niño se encuentra ante el conocimiento de una nueva lengua y todo lo que esto lleva en sí, pues: “conocer una lengua implica (...) saber decir el concepto apropiado en el estilo adecuado, el tiempo y lugar correctos. Implica un conocimiento com-

plejo de cómo decir qué, a quién, cuándo y dónde (...) Aunque un niño haya adquirido lo esencial de un sistema gramatical amplio y complejo a la edad en que empieza a ir al colegio (cuatro o cinco años), seguirá adquiriendo el sistema sociolingüístico hasta bien entrado en la adolescencia o incluso más tarde” (Stubbs, 1984; pág. 35). Esto implica que se puede decir que jamás culminará el proceso pues eventualmente se integrará a nuevas esferas de la praxis humana y, con ello, requerirá aprender los géneros en ella manejados (Bajtín, 1992; Stubbs, 1984).

Junto a esto aparece una nueva exigencia para el lenguaje pues, ya no sólo se le emplea en su función pragmática de guía del pensamiento y acciones; formas que son útiles para enfrentar tareas concretas y que se expresan en los cúmulos de saber hacer que la persona maneja, sino que se le requiere un uso abstracto de las situaciones y, con ello, de formas intelectuales que no se vean reducidas a lo concreto sino que sean capaces de generar y emplear principios.

Una segunda actividad novedosa que el niño hace frente es la de escribir y que implica necesariamente una serie de habilidades nuevas que tan sólo parcialmente coinciden con las del habla. Tanto con la forma oral como con la escrita, el niño aprende a constituir interpretaciones que, a semejanza del habla espontánea infantil mencionada por Vigotsky (1996b), inician casi sin control y dominio alguno del niño, pero siempre abrevando en las fuentes de su vida cotidiana. Sin embargo, eventualmente son orientadas, guiadas y seleccionadas por las intervenciones de los profesores que tienden a privilegiar algunas partes del texto o formas de expresión, formas de ser abordadas y presentadas por sobre otras. Así, en las diversas interpretaciones que se haga de un texto o actividad, se revelan los conflictos y divergencias entre los puntos de vista de las personas. De acuerdo con las funciones de la escuela ya mencionadas, se exige que el papel del maestro sea el de ayudar a que el estudiante comprenda lo que se le dice y que desarrolle habilidades analíticas (Mercer, 1997; Rockwell, 1995).

Todo esto conduce a que la separación del conocimiento y su asignación a alguien especial justifica la aparición y valoración del experto. El experto es, de este modo, alguien distinto a los demás, que se interesa en cosas poco prácticas, que se dedica a la acumulación de un conocimiento que no le pertenece, y que por poseer ese saber logra un cierto poder sobre los demás y culmina por validar nuestras experiencias y deseos; los expertos son los que dictan las formas idóneas de hacer y cuanto debe ser hecho (sin olvidar que a su vez son portadores de la visión del mundo imperante). En la escuela el experto es, ni más ni menos, el maestro (Small, 1991).

Así, el niño se enfrenta a un doble control: por un lado, el maestro quien tanto es un ser humano como a la vez es parte de un grupo social con intereses particulares; por el otro, se encuentra la escuela en donde están en juego la presencia y requerimientos del estado, por las relaciones de poder regionales y locales. Dos ejes entre los que el niño se mueve y que, en ocasiones en relación de contradicción, ponen al niño en el brete de resolver tensiones que aún no es capaz de comprender (Burke, 1996).

De esta manera, en las conversaciones dentro del salón de clase el lenguaje es usado de acuerdo con los intereses y metas de los hablantes, que pueden no ser comunes y divergir en interpretaciones. Por medio de las actividades del maestro y su exigencia de que la persona domine los contenidos curriculares y formas específicas del lenguaje para con ellas manejar valores socialmente respetados, es que se puede llegar a compartirlas (Burke, 1996; Lemke, 1997; Mercer, 1997). a tal grado que ya no sea necesario explicitarlas. Tal es el caso de las reglas del salón consideradas tan claras y obvias que no merecen ser especificadas, que su manejo y control mantiene la relación de desigualdad al interior del salón, e incluso, se piensa que un buen maestro no requiere hablar de ellas (Edwards y Mercer, 1988).

Así como en el caso de las reglas, muchos otros mensajes pueden ser transmitidos de forma tácita y encubiertos. Por ejemplo, en la forma y estructura del diálogo maestro-alumno, pues en él se pueden identificar las diversas concepciones de lo que se llama enseñanza, cómo cada uno define la situación y la válida.

Sin embargo, esto no significa que el alumno no interprete o adopte ciegamente los sentidos que el maestro aporta. Por el contrario, los alumnos presentan interpretaciones propias que usualmente son ventiladas entre iguales y que sólo se hacen públicas cuando son retomadas y valoradas por el maestro; ante esto, el alumno tan sólo puede recurrir a los silencios y a negarse a responder como estrategia para responder a las interpretaciones del profesor (Rockwell, 1995). De esta manera “resulta que las interpretaciones por parte de los alumnos de sus propias experiencias están ampliamente determinadas por el modo en que éstas experiencias se conceptualizan y comunican. El destino de todos los supuestos e interpretaciones hechos por los humanos *a priori* dependerá si están articulados en el discurso de la clase o no. Si están vinculados pueden ser legitimados, modificados o desechados sin que hayan sido en ningún momento explícitamente afrontados o discutidos.

A pesar de lo que parece ser un estilo de enseñanza relativamente abierto, orientado hacia el alumno y co-

loquial, la maestra parece capaz de mantener un estricto control sobre la selección, expresión y dirección de ideas y actividades” (Edwards y Mercer, 1988; pág. 129).

Para hacer frente a esto, al usar el lenguaje el maestro puede echar mano de dos de sus rasgos: su función persuasiva, por cuyo intermedio afecta cognitiva, emocional y socialmente las actitudes del otro, y su función creadora, retórica o poética para dar forma y sentido compartido a las circunstancias (Bruner, 1986; Shotter, 1992).

Usando ambas, el maestro debe asegurarse de que la estructura de nuestras formas de hablar reproduzca ciertos órdenes sociales en uso so pena de ser consideradas como ilegítimas. Así, las formas de hablar dependen del mundo porque lo que se dice se basa en lo que los hechos nos permiten decir, pero, y en forma simultánea, lo que podemos ver del mundo depende de nuestras formas de hablar (Shotter, 1992). Lo anterior nos permite afirmar, siguiendo a Bruner (1986 pág. 191), que “por tanto, el lenguaje no es un mero cálculo de oraciones ni un catálogo de significados, sino un medio de relacionarse con otros seres humanos, en un mundo social, con la intención de hacer algo”.

De esta manera, “... nuestras formas de hablar devienen centrales dado que se asume que la función primaria de nuestro discurso es la de ‘dar forma’ a las distintas acciones sociales y coordinarlas. Tal enfoque asume que la función primordial de nuestro discurso no es la de representar el mundo; las palabras no representan fundamentalmente a las cosas. ... sólo lo hacen desde una forma de vida social ya constituida por las formas de hablar en las que se emplean tales palabras. Así, las entidades que denotan no se conocen por lo que son en sí mismas, sino en términos de su ‘valor corriente’ o importancia para nuestras diferentes modalidades de vida social, es decir, en términos de lo que nos parece sensato hacer con ellas en las circunstancias cotidianas, lingüísticamente estructuradas que determinan su uso” (Shotter, 1992; pág. 138).

En conclusión, por medio de las prácticas y del discurso, el maestro se asegura de transmitir no sólo conocimiento, sino también una interpretación y, con ella, una visión del mundo. La escolarización en occidente es un monopolio que disfraza el único producto que ofrece con una variedad de nombres, pero, lo realmente importante es que, por su intermedio se ofrece un bien único, que impone los mismos valores y visión a todos los que a él llegan. De esta manera, por medio de la educación el profesor busca que el alumno aprecie el mundo como debe ser, que se defiendan los mismos valores para beneficio del alumno; el individualismo se relaciona con la coerción. Esto establece un conflicto entre los intereses del

alumno y los del maestro (Geertz, 1995d; Lemke, 1997; Small, 1991; Vásquez y Martínez, 1996).

FORMAS EN QUE SE TRANSMITEN LAS CONCEPCIONES

Existe una amplia variedad de formas por medio de las cuales el maestro se asegura el control y guía de las interpretaciones. A continuación se pasará revista a algunas de ellas:

1. *Primero consideramos:*

A. Por regla se puede afirmar que la escuela no parte de lo que el niño sabe hacer, sino de aquello que presupone que el niño debe saber y valorar. Esto adquiere relevancia al considerar que diversos grupos sociales usan diferentes formas de lenguaje en la misma situación y que pueden validar distintas habilidades. Así, el maestro parte de un perfil de saber y saber hacer al que ajusta al niño y no a la inversa (Stubbs, 1984).

B. Si bien el conocimiento es presentado de forma relativa indicando que es una forma de hacer las cosas o de pensarlas, en la práctica sólo se privilegia y valora una de ellas, a la que se tilda de científica y veraz, siendo que las otras, el conocimiento cotidiano, los saberes implícitos, no son mencionadas o cuando se mencionan se les menosprecia (Edwards, 1995).

C. Se pretende que el conocimiento sea significativo para el niño y que él lo construya, pero al final de cuentas por medio de la validación, transformación y aceptación que de él haga el maestro, culmina por ser subordinado a la visión imperante del mundo (Edwards, 1995).

D. El conocimiento es presentado como neutro y objetivo, ajeno a intereses personales o sociales y “útil” para todos, pues si se le personaliza o se le atribuyen intereses de cualquier tipo, se le concibe como sospechoso o sesgado (Potter, 1988).

E. Se destaca al sujeto en relación con la situación. Esto implica una toma de posición frente a la realidad y lo real, en donde se fragmenta y divorcia a la persona de lo que le rodea, y se le plantea el objetivo de controlar y predecir al mundo, como en las prácticas de laboratorio donde la subjetividad del alumno queda de lado (Edwards, 1995).

2. *Por otro lado:*

Al inicio de una clase lo que se suele observar es que los maestros pregunten por lo visto con anterioridad y esperan que sean los alumnos quienes lo indiquen. Esto

tiene varias funciones, entre ellas la continuidad del tema, que es como si la conversación previa hubiera sido interrumpida y ahora se continuara. Con esto, el maestro averigua lo que los alumnos han comprendido y da una nueva oportunidad a aquéllos que aún no lo han hecho. También el maestro logra con esto presentar un conocimiento compartido por la clase y él mismo. También como una especie de recapitulación de lo visto, en la que puede reformular expresando de una manera particular que resalta los puntos que le parecen importantes, distinguiéndolos de aquéllos que son requeridos para la comprensión, pero no vitales como conceptos para, a partir de ellos, empezar a entrelazar un aspecto nuevo del mismo tema.

Lo anterior puede ser hecho a través de la rutina de pregunta y respuesta, pero se debe recordar que en este tipo de estrategia el alumno se ve severamente limitado para dar alguna contribución activa ya que la exposición y comprensión del tema descansa más en lo que el profesor maneja como importante y no en lo que parece relevante o incomprendible al alumno. La comprensión así será difícil que mejore, ya que requiere ser empleada por los alumnos mismos y no por el profesor, y ser aplicada a otras condiciones para que las personas puedan asimilar el conocimiento (Mercer, 1997).

3. *Por el lado de las estructuras*

Se tiene que el mensaje encubierto en la estructura IRF (pregunta, respuesta y retroalimentación) es que el alumno debe adoptar un papel pasivo, mientras que el profesor debe llevar la interacción adelante. De esta manera el profesor controla, orienta y valida cualquier intervención que, a su pedido, realice el alumno. Así, el concepto de educación implícito en esto es que se transmite de un adulto que sabe a una persona joven que debe escuchar al otro, que su papel se reduce a contestar a las preguntas que el adulto haga y que, en última instancia, como el profesor siempre sabe lo que está preguntando, el alumno jamás podrá decirle algo que ignore, lo que refuerza el rol de controlador de parte del profesor. Esto sólo es posible porque ambos participantes adoptan una postura de fingimiento en donde uno finge no conocer la respuesta de la pregunta y el otro finge no saber que el otro en verdad conoce tal respuesta (Stubbs, 1984).

En muchas ocasiones el maestro media la lectura que los niños hacen, y al realizarlo, incluye la anticipación y la ampliación de los contenidos estableciendo vínculos y relaciones entre ellos, que presenta como el modelo a seguir (Rockwell, 1995).

Aunado a lo anterior y usualmente tras discusiones, el maestro reubica los textos a partir de lo que en un prin-

cipio había planeado hacer. Esto es, tolera la dispersión pero al final indica cuál es el sentido válido de la lectura (Rockwell, 1995).

El profesor dirige la conversación y legitima las aportaciones. El método que emplea es el del aprovechamiento; para ello, organiza las participaciones de los alumnos mediante turnos, intervenciones que deben estar ligadas o relacionadas con los temas propuestos por él (Middleton y Edwards, 1992b).

Cuando al participar el alumno omite datos relevantes, el profesor los puede incorporar o encamina al alumno a que lo haga, y, de ser necesario, re-elabora las aportaciones de los chicos. Con todo ello, construye una explicación compartida con todo el grupo (Middleton y Edwards, 1992).

4. *En el ámbito discursivo*

En general, se puede afirmar que: “a través de las conversaciones con padres, profesores y otros ‘guías’, adquirimos formas de utilización del lenguaje que pueden reorganizar nuestros pensamientos. El lenguaje es algo que adquirimos al crecer en compañía de otros, y que lleva en sí mismo el conocimiento cultural de una comunidad. Pero el lenguaje no conlleva o representa sólo el conocimiento de nuestra cultura; la forma que tenemos de hablar y de escribir es en sí misma parte de ese conocimiento cultural.

Al utilizar el lenguaje para aprender, podemos cambiar el lenguaje que utilizamos. Por esta razón un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, de construcción de conocimiento, tiene que ser un análisis de la utilización del lenguaje” (Mercer, 1997; pág. 17).

Por medio del lenguaje se apoya al otro a que haga cosas que por sí solo no podría realizar. Esto exige que las personas tengan un autocontrol de su propio estado de conocimiento que permite a cada uno jugar un papel y aceptar el del otro. De esta manera, las actividades de este corte son eventualmente una exteriorización de los distintos estados de conocimiento que son retomados por el maestro para identificar malinterpretaciones y trabajar sobre ellas (Mercer, 1997).

Por medio de expresiones como el “nosotros”, se sitúa a los alumnos con respecto al texto y les presenta el conocimiento como algo que es compartido y valorado por todos por igual (Rockwell, 1995).

Se usan elementos no verbales: componentes prosódicos (entonación, pausas, etc.) y paralingüísticos (miradas, señalamientos) para rechazar o aceptar (Coll et al, 1995).

La forma de hablar, entendida como las expresiones técnicas pero, sobre todo, por las relaciones semánticas

establecidas entre ellas, son continuamente exigidas por el maestro, pues a través de ellas se elicitán una serie de prácticas y formas de pensarlas (Lemke, 1997; Stubbs, 1984; Wacquant, 1995).

Derivado de lo anterior, se concibe que la persona que habla “como debe ser hecho” sea más inteligente, capaz y con una gran personalidad, que la que no lo hace, esto es, la forma de hablar genera prestigio social. Así, se crea una espiral que se retroalimenta pues, se espera y exige más de quien emplea la lengua normativa (LN), y tiende a anularse a quien no es capaz de emplearla. Olvidándose que de acuerdo con Stubbs (1984; pág. 33) “La LN tiene prestigio y resulta más visible que las otras variedades a causa de sus hablantes y su utilización. Lo cierto es que la variedad impresa la hace más visible. Por lo tanto, la gente llega a pensar en la LN como en ‘el’ idioma. Confunden un dialecto socialmente predominante con ‘la lengua...’”. Su superioridad se debe a factores históricos, geográficos y sociales (Bourdieu, 1997; Stubbs, 1984).

El uso de dialectos distintos por parte del maestro y el alumno puede conducir a que cada uno de ellos ignore y no entienda la forma de hablar del otro y que no se comprenda aquello a lo que se da importancia. Esto “válida” la imposición de un habla común: el hablar ciencia (Lemke, 1997; Stubbs, 1984).

Los textos escritos de una forma particular resaltan y simultáneamente devalúan aspectos y eventos que dirigen la atención a puntos específicos mientras ignoran otros. Con sus unidades presentan relaciones entre las cosas.

El manejo de las interpretaciones puede ser hecho por medio de la paráfrasis y reconstrucción de lo abordado con anterioridad, para recapitularlo y definir de esta manera las cosas de forma más nítida y próxima a la intención del profesor. También los maestros lo logran a través del manejo de supuestos que se dan por aceptados o conocidos, que posibilitan el control y pureza del discurso. “Estas paráfrasis retrospectivas demuestran otra función de la etapa de retroalimentación de las secuencias IRF; proporcionan a la maestra una oportunidad no sólo de confirmar lo que dicen los alumnos, sino de remodelarlo en una forma más aceptable, tal vez más explícita, o simplemente arropada en una terminología más de su agrado” (Edwards y Mercer, 1988; pág. 166).

Otra estrategia que usa el maestro para asegurarse el compartir las interpretaciones es la de recurrir a los resúmenes de lo sucedido con anterioridad para reconstruir lo hecho, ordenarlo, y limpiarlo; generando frases que resuman lo importante y que pueden ser usadas como muletillas. Con todo esto se logra construir el recuerdo comparado de la situación. (Middleton y Edwards, 1992b).

La ya citada continuidad, entendida como el presentar la clase actual como parte de las ya tenidas, requiere que el alumno maneje las comprensiones previas como elemento indispensable para enfrentar los nuevos conceptos (Edwards y Mercer, 1988).

La continuidad y el conocimiento del patrón temático en desarrollo son los elementos en los que descansa la comprensión de nuevas aportaciones que son asimiladas a las previas y desde las cuales adquieren sentido. De esta manera, se da la impresión de unidad (Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997).

La intertextualidad es empleada por el maestro para resaltar los vínculos entre diferentes parcelas del conocimiento y la ubicuidad de los patrones temáticos, resaltando la unidad de saberes a los que enfrenta al niño e implicando de forma tácita su validez universal (Lemke, 1997).

El maestro presenta elementos que apoyan una interpretación como si fueran datos y, por tanto, irrefutables, y de ellos deriva la fuerza de las explicaciones teóricas que proporciona, dotando a estas últimas de un peso y validez que las hace difícil de discutir (Potter, 1988).

De esta manera, “se pueden considerar los conocimientos que se transmiten en la enseñanza básica una proposición de la cultura en el lenguaje y en los comportamientos, y a través de ellos; ésta se encuentra tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y se niega” (Edwards, 1995; pág. 146). Si bien de entrada pueden ser manejados los conocimientos o reglas como una propuesta, en la realidad la escuela está organizada para que los niños adopten las reglas prescritas por la autoridad junto con sus justificaciones y legitimaciones. Según esto, “se diría, desde Vigotsky, que por medio de la interacción con los maestros y directores, y el contacto con los códigos, metáforas y ritos escolares, van aprendiendo tanto las reglas de la autoridad como sus justificaciones” (Castorina, 1996; pág. 235). El niño se ve inserto en una práctica social que culmina por incidir en la construcción de su persona. Esto es, aquello que ha iniciado siendo interpsicológico se transforma en intrapsicológico, las formas de relacionarse culminan por ser formas de pensar. Así, aquello que a lo largo de la enseñanza escolarizada es presentado como resultado de acuerdos, negociaciones y consensos, no pasa de ser una mera apariencia, pues el debate real no existe ya que el alumno debe ajustarse a lo que el maestro desea. Imposición de formas de interpretar y de ver al mundo. Imposición que nunca es tan total que no deje un resquicio para el cambio (Bourdieu, 1997; Edwards, 1992; Vigotsky, 1993; Wacquant, 1995).

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 contrastan 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 (Bajtín, 1992; Mercer, 1997).

Así, sólo en grupo es que la comprensión tiene lugar y se hace necesaria, pues cuando las personas empiezan a laborar juntas lo que suele suceder es que se presente la contrastación de las distintas comprensiones de un mismo tema; esto es, la comprensión personal es expuesta para identificar si es o no compartida por los demás, en otras palabras, se busca la covalidación (Mercer, 1997).

Pero esto puede parecer una visión idílica, pues “la creación de comprensión y conocimientos compartidos raramente, sino nunca, es tan sólo una cuestión de juntar información. La información se puede acumular, pero el conocimiento y la comprensión sólo se generan trabajando con la información, seleccionándola, organizándola y discutiendo su importancia. La gente utiliza la conversación para rendir cuentas de las opiniones que sostiene y de la información que proporciona” (Mercer, 1997; pág. 79).

Así, la forma sería la de una conversación, no de una charla o una discusión. Ciertamente que en ella debe darse por necesidad la confrontación de los diversos puntos de vista, pero no de la forma en que cada quien diga su parecer y ponga oídos sordos a lo que el otro indique. Por el contrario, se trata de una plática en la que cada participante exponga sus razones y las bases de sus juicios, y que comprenda los razonamientos ajenos resaltando las diferencias que con ellos tenga. Para ello la conversación requiere explicitar cuanto sea menester para captar los sentidos manejados por el otro. En suma, se trata de una conversación exploratoria dialógica (Mercer, 1997).

Sin embargo, lo que se ha encontrado en la escuela es algo muy distinto. Así, “MacKay nos presenta a los niños como intérpretes activos del mundo en el que viven, que poseen una competencia interpretativa lógica dentro de su marco de referencia. Por lo general, los profesores ignoran que la comprensión se basa en la convergencia, construida y reflexiva, de los esquemas de interpretación de los miembros que interactúan...” (Coulon, 1995; pág. 155). Por esto es que cuando los alumnos defienden sus opiniones, aún contra la del profesor, éste último tiende a imponerse apelando a una autoridad mayor como lo son otros investigadores o textos, ya no él mismo. Esto implica que las relaciones de poder siempre están presentes y que son muy complejas. Siempre existe un desequilibrio

de poder que favorece al maestro, pero esto no lo hace intocable, los alumnos pueden transformar las relaciones. Y es precisamente esta relación y la situación específica por la que atraviesa, dos de los factores a considerar al analizar lo que se dice y hace en un momento dado. También implica que el avance de una clase se debe tanto a la imposición del maestro como a la aceptación del alumno, y se traduce en los papeles que se ven obligados a jugar en la relación: el maestro debe exponer la interpretación, el alumno debe anular cualquier interpretación previa que no concuerde con la del maestro, y debe manejar la que se le está imponiendo casi independientemente de que tenga o no sentido para él. En el mejor de los casos, el alumno podrá dudar y comprender aprendiendo a aplicar un marco teórico diferente a sus experiencias; en el peor, tan sólo repetirá sin establecer con su voz lo que el maestro dice. Por el lado del maestro, éste oscilará entre una postura monológica próxima a la charla y una posible apertura al otro (Edwards y Mercer, 1988; Entwistle, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997).

Precisamente por esta situación es que se resalta la necesidad de una nueva concepción del habla en el salón, pues si se quiere que sea una invitación a la reflexión y a la creación de la cultura, el lenguaje de la enseñanza no debe ser el llamado “lenguaje no contaminado” del hecho y la “objetividad”. Debe expresar postura y contrapostura, y, en el proceso, dejar lugar para la reflexión y la metacognición.

REFERENCIAS

- Azuma, H. (1994) Temas relacionados con el niño como un todo: consecuencias para el desarrollo de un programa. En: *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Mclure y Davies (comps.) Gedisa, Barcelona, pp. 239-246.
- Bajtín, M. (1992) El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal.*, Bajtín, Siglo XXI, México, pp. 248-293
- Bourdieu, P. (1997) ¿Qué es hacer hablar a un autor? En: *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI México, pp. 11-20.
- Bruner, J. (1986) *Cultura y desarrollo cognitivo. Acción, pensamiento y lenguaje*. Linaza (Comp.) México. Alianza, p. 169
- Burke, P. (1996) *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Gedisa, España, p.209
- Candela, A. (1995) Transformaciones del conocimiento científico en el Aula. En: *La escuela cotidiana* Rockwell (Coord.) Fondo de Cultura Económica, México, pp. 173-197.
- Castorina, J. A. (1996) El debate Piaget-Vigotsky; la búsqueda de un criterio par su evaluación. En: *Piaget-Vigotsky:*

- Contribuciones para replantear el debate.* Castorina, et al. Paidós, M.E.C., España, p. 235.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^aJ. (1995) Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En: P. Fernández Berrocal y M^aA. Melero (comps.): *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). España: Siglo XXI de España Editores.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación.* Paidós, Educador No. 118 Paidós, España, pp. 155- 230
- Edwards, D. (1992) Discurso y aprendizaje en el aula. En: *Psicología social de la escuela primaria.* Roger y Kutnick (Comp.) Paidós, Temas de educación 29, España, pp. 95-118.
- Edwards, V. (1995) Las formas de conocimiento en el aula. En: *La escuela cotidiana.* Rockwell (Coord.) Fondo de Cultura Económica, México, pp. 145-172.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido.* Barcelona: Paidós. p. 129
- Entwistle, N. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Paidós, M.E.C., España p. 136
- French, J. (1992) La interacción social en el aula. En: *Psicología social de la escuela primaria.* Roger y Kutnick (Comp.) Paidós, Temas de educación 29, España, pp. 25-42.
- Geertz, C. (1995) La política del significado. En: *La interpretación de las culturas.* Gedisa, España, pp, 262-273
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia.* Lenguaje, aprendizaje y valores. Temas de educación No. 42 Paidós, España, pp. 11-178
- Mercer, N. (1997) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos.* Buenos Aires: Paidós.
- Middleton, D. y Edwards, D. (1992) Recuerdo conversacional: un enfoque sociológico. En: *Memoria compartida.* La naturaleza social del recuerdo y del olvido. Middleton y Edwards (Comp.) Paidós, España, p. 137-155.
- Potter, J. (1988) La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Paidós, España, p. 319.
- Robertson, M. (1993) *El método etnográfico en la investigación educativa.* Universidad de Guadalajara, México, pp. 52-116.
- Rockwell, E. (1995) De huellas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En: *La escuela cotidiana.* Rockwell (Coord.) Fondo de Cultura Económica México, pp. 13-57
- Shotter, J. (1992) La construcción social del recuerdo y del olvido. En: *Memoria compartida.* La naturaleza social del recuerdo y del olvido.
- Small, C. (1991) *Música sociedad y educación.* Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación. CONACULTA, Alianza, México, p.228.
- STUUBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza,* Diálogos en educación núm. 19. Colombia: Cincel-Kapeluzs.
- Vásquez, A. y Martínez I. (1996) *La socialización en la escuela.* Una perspectiva etnográfica. Papeles de pedagogía 26, Paidós, España, p. 200.
- Vigotsky, L. (1996b) El primer año. En: *Obras escogidas IV* Aprendizaje Visor, España, pp. 275-318
- Vigotsky, L. (1993) Pensamiento y lenguaje. En: *Obras escogidas II* Aprendizaje Visor, España, pp. 341-367.
- Wacquant, L. (1995) Introducción. En: *Respuestas por una antropología reflexiva.* Bourdieu y Wacquant, Grijalvo, México, pp. 15-38.