

T-91

CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

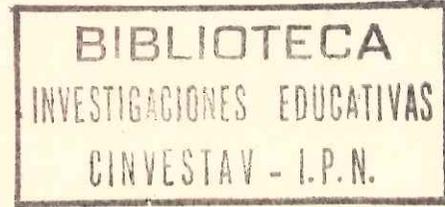
LOS SUJETOS Y LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO
ESCOLAR EN PRIMARIA: UN ESTUDIO ETNOGRAFICO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS EN
LA ESPECIALIDAD DE EDUCACION

P R E S E N T A

PROFESORA EN FILOSOFIA
VERONICA EDWARDS RISOPATRON



DIRECTORA DE TESIS:
MAESTRA EN ARTES
ELSIE RICHMOND ROCKWELL RICHMOND
OCTUBRE, 1985.

Muchas gracias a los que de diversas maneras contribuyeron
en el transcurso de la realización de este trabajo. En
el P.I.C. están presentes en sus páginas: Carlos Gar-
cía, María Cristina, Eduardo Benito, Ruth Lavie, Graciela
Vallagrá, María Loreto y otros.
Agradecemos al director de P.I.C. Dr. J. J. Rodríguez
por haberme permitido realizar este trabajo.

A Francisca y Antonia
mis hijas
alas y raíces.

También a los señores José María Rodríguez, que me
ha ayudado en este trabajo.

Agradecer a mis compañeros del V.I.C. (Programa Interdisci-
plinario de Investigaciones de Formación) en el Insti-
tuto de Chile, con quienes comparto 7 años de experien-
cias en investigación educativa. Este trabajo es tribu-
tario también de cada uno de ellos.

Quiero agradecer al I.D.R. (International Develop-
ment Research Center) de Canadá, por su apoyo econó-
mico para realizar este trabajo.

Y al I.C.E. (Instituto de Investigaciones Educativas)
del Centro de Estudios Avanzados del Insituto Polité-
cnico Nacional en donde recibí mis estudios de Maes-
tría de las Ciencias de la Educación. Agradezco la
apertura de oportunidades para pensar y para crear, la
apertura de horizontes. Mi gratitud a todos los que
participaron en este trabajo.

Muchos fueron los que de diversas maneras contribuyeron en el transcurso de la realización de este trabajo. Todos ellos están también en estas páginas: Marcelo García, Adelina Castañeda, Eduardo Remedi, Ruth Paradise, Graciela Rahman, Maricela Gallardo, Eva Taboada, Carlos Villagrán, Justa Ezpeleta y especialmente Carlos García. Asimismo mi directora de tesis, Elsie Rockwell. Quisiera decirles gracias, sin que suene a trueque.

También a Concepción Montiel y Rosario Rodríguez quienes mecanografiaron este trabajo.

Asimismo a mis compañeros del PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación) en Santiago de Chile, con quienes compartí 8 años de experiencias en investigación educativa. Este trabajo es tributario también de esos años con ellos vividos.

Quisiera agradecer al I.D.R.C. (International Development Research Center) de Canada, sin cuyo apoyo económico este trabajo no habría sido posible.

Y al D.I.E. (Departamento de Investigaciones Educativas del centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional) en donde realicé mis estudios de Maestría de los cuales esta tesis es su culminación. Agradezco la libertad para pensar y para discentir, la apertura de horizontes, la crítica radical, la disputa y el debate.

INDICE

INTRODUCCION

- A. El punto de partida.
- B. Del punto de partida y punto de llegada.

Finalmente un reconocimiento especial para la maestra del Programa 9-14 y para el maestro de sexto grado, quienes generosamente me permitieron entrar a los salones, observar y estuvieron dispuestos a darme sus opiniones. A ellos, quienes cotidianamente sostienen las prácticas aquí descritas y muchas otras, dedico también este trabajo.

Elementos de la cultura humana y la mediación de los sujetos en la situación escolar.

5. Los sujetos en el día del trabajo. El Programa 9-14.

La familia y el carácter de los alumnos.

La "violencia" y el "relaxo".

El control previo de las respuestas: "No más errores, hijo".

La relación de ayuda "¿cómo se llama?".

Y el trabajo cotidiano: "Para qué?".

La construcción de conocimientos: "Aquí no se dice y bueno se leen".

La construcción de la apropiación del conocimiento escolar.

Aplicaciones de análisis.

II. La relación de los sujetos con el conocimiento.

Los conocimientos escolares y el sistema social.

La construcción autónoma del conocimiento en el aula.

INDICE

INTRODUCCION

A. El punto de partida	Pág. 1
B. Referentes teóricos y proceso de construcción.	3
Construcción de la categoría "sujetos".	4
Construcción de la categoría "conocimiento escolar"	15
C. Una construcción etnográfica.	22
I. Los sujetos y la constitución de la situación escolar.	28
A. Los elementos estructurantes y la mediación de los sujetos en la situación escolar.	30
B. Los maestros y el uso del tiempo y el espacio.	34
Programa	36
La Escuela	41
C. Lo otro. El quehacer de los alumnos.	46
La "violencia" y el "relajo".	
El control propio de sus relaciones: "No seas absurdo, hijo"	
La relación de ayuda "¿Así se hace?"	
Y el trabajo escolar: ¿Para quién?	
La construcción de conocimientos:	
"Aquí nos estamos haciendo licenciados"	
La singularidad en la apropiación del conocimiento escolar.	
Implicaciones de análisis	69
II. La relación de los sujetos con el conocimiento.	73
Los conocimientos escolares y su existencia social.	
La existencia material del conocimiento en el aula.	

"Ser capaz de un pensamiento que se sorprenda a sí mismo"

INTRODUCCION

A. EL PUNTO DE PARTIDA.

La elaboración de este trabajo ha significado explorar preguntas largamente pospuestas o silenciadas. Inquietudes que de cuando en cuando irrumpían para no encontrar respuesta y que permanecían. Al abrir el espacio a las preguntas con el inicio de este trabajo, éstas se fueron transformando en otras: al comienzo el interrogante que obsesionaba era la relación entre cambio educativo y nuevas formulaciones metodológicas en la tarea docente. Lo central era el cambio, la "alternativa". Tributaria del momento histórico y de las ideas dominantes en educación en las cuales me movía, mitificaba el método como el problema educativo, y conceptualizaba el cambio desde un deber ser que sobre-determinaba la comprensión del hecho educativo⁽¹⁾. Desde la posición en que estaba situada, las preguntas se agotaban sin respuestas satisfactorias.

heredera del '68 y del gobierno de la Unidad Popular en Chile (1970-73), de una época preñada de utopías en muchos países del mundo donde se desarrollaban movimientos políticos semejantes: México, Francia, Japón; por nombrar sólo algunos. Bá

(1) Me refiero a por lo menos veinte años de Educación Popular (no oficial) en América Latina.

sicamente creíamos que las utopías eran posibles. La idea de proyecto --creencia lanzada al futuro-- cruzaba nuestro hacer; la mística colectiva nos constituía como sujetos particulares subsumidos en una identidad colectiva. Estábamos obnubilados por la sensación de poder... de creer que podíamos transformar junto a otros y que ello dependía de nuestra voluntad de poder. La realidad era cierta y absoluta. Todo ello y mucho más no fue suficiente. El Golpe cayó sordo sobre los chilenos y en los otros países se dieron situaciones de represión de manera análoga si bien no idéntica. Se rompía el proyecto colectivo y las creencias se desplomaban. Surgía el caos, el asombro, el desconcierto y las miles de estrategias de la reconstitución colectiva y personal.

En este proceso, junto a la inconfesada certeza anterior se fue decantando otra: no basta con enarbolar de nuevo las viejas creencias; no es solución creer ahora en sus contrarias; es necesario volver sobre lo que creíamos conocer, cuestionar lo obvio, volver sin tregua sobre nuestro sentido común.

Fueron necesarias rupturas y quiebres teóricos y descentramientos personales para abrir el campo de interrogación. La pregunta por el cambio fue paulatinamente dando lugar a la pregunta por la constitución del sujeto educativo; y, abandonando el plano del deber ser, al intento de reconstruirlo en el plano del ser: buscar indicios en sus prácticas y en sus discursos. Abandonar, en lo posible, la intención de delimitar un conocimiento cierto en función de una pretendida acción eficiente, para explorar un terreno difuso y desconocido, buscando conservar sus posibles complejidades en el proceso de hacerlo inteligible, con la intención de comprender qué es aquello que llamamos escuela⁽²⁾

(2) Donde ocurre el más vasto y masivo proceso educativo en la sociedad.

al margen de cualquier discurso propositivo. Esa fue una intención y un interés que guió este trabajo.

B. REFERENTES TEORICOS Y PROCESO DE CONSTRUCCION.

La intención de comprender lo que sucede en el acto educativo en una institución y en relación al sujeto educativo, me remitió a un problema que se sitúa en la intersección entre lo "dado" aquello con lo que el sujeto se "encuentra con", en la escuela y lo que el sujeto hace con lo "dado". Es frecuente encontrar en los análisis sobre la transmisión cultural en la escuela, la interpretación de que ésta (léase lo "dado") se impone al sujeto educativo dando lugar a y cumpliendo con su función de reproducción social⁽³⁾. Otros análisis han puesto el énfasis en la resistencia por parte de alumnos y maestros. Es decir, las interpretaciones tienden hacia una dicotomización entre "una descripción omnipotente de la dominación o resaltar la capacidad de resistencia de los oprimidos"⁽⁴⁾. Fué necesario romper esa dicotomía que simplifica la realidad escolar, para intentar comprender en su complejidad el punto de intersección entre aquél mundo dado con el que el sujeto se encuentra en la escuela y su particular elaboración de él.

(3) Léase teorías de la Reproducción: Bourdieu y Passeron; Baudelot y Estabiet, Bowles y Gintis, etc. Véase también sobre el tema el análisis de Henri Giroux: "Theories of Reproduction and resistance in the New Sociology of Education: A critical Analysis". Harvard Educational Review. Vol. 53 No. 3, August 1983.

(4) García Canclini N.: "Cultura y Organización Popular. Gramsci con Bourdieu". Cuadernos Políticos # 39. Pág. 76

A medida que avanzó el proceso de análisis de los registros de observación de clases los términos del problema se hicieron más complejos, y éste mismo se modificó. En la medida en que pude construir el hecho de que lo "dado" no era algo estable ni fijo frente al cual se sitúa el sujeto, sino que éste participa constantemente en la estructuración de lo "dado" en una situación social determinada, como es en este caso la situación de aula, la formulación del problema se modificó. El sujeto, alumno y maestro, participa en la estructuración de la forma de conocimiento que se "transmite" en el aula y en las relaciones que allí se establecen. El problema, entonces, queda formulado así: la participación del sujeto en la constitución de la situación escolar y a la vez la constitución del sujeto mismo por esta participación, mediado por los conocimientos escolares. La relación entre los sujetos y el conocimiento se transformó en el eje principal de análisis.

La construcción de la categoría "sujetos".

Para abordar este problema me pareció necesario construir en primer lugar el modo como los sujetos constituyen la situación escolar en general, de modo que, rompiendo la categoría "alumno" con la cual se le suele encasillar, poder construir al sujeto educativo en otras dimensiones que a la vez dan acceso a dimensiones de la realidad escolar, que desde otras concepciones no ha sido posible conocer. Cuestioné la identidad que se le atribuye a ciertos vínculos : maestro-alumno, enseñanza-aprendizaje; ello abrió la posibilidad de construirlos en su heterogeneidad.

Este trabajo está articulado más desde la perspectiva del alumno que del maestro, en tanto sujetos. Frecuentemente los estudios en educación en general o en pedagogía están hechos desde el maestro y ello no es casual, los alumnos son considerados el e

lemento "subalterno" de la situación escolar. Desde la perspectiva que considera a la escuela como aparato ideológico del Estado, el maestro es el portador y transmisor de la ideología dominante. Desde la perspectiva que considera la escuela como la transmisora del acervo cultural y de los valores de una generación a otra, es el maestro el que realiza tan fundamental tarea. En ambas entonces, es el maestro y su función lo que se enfatiza como objeto de estudio en relación con la sociedad. Cuando el acento se pone en los alumnos se hace generalmente desde una perspectiva psicológica. En este trabajo intentaré recuperar la visión de los alumnos de la situación escolar, considerándolos, tanto como a los maestros, sujetos sociales.

Si bien intento construir el sujeto educativo en lo que es y no en lo que debe ser, es necesario aclarar que no pretendo ir al "encuentro" del sujeto "real", pues considero que tal cosa no es posible. Una construcción de conocimientos como la que pretendo, se hace siempre desde alguna o algunas teorías que permiten construir el objeto de tal o cual manera. La construcción que he realizado se ha abierto a partir de ciertas conceptualizaciones de sujeto desde la cual he interpretado la realidad escolar:

En primer lugar, la consideración del sujeto como un sujeto cotidiano: es en el "conjunto de actividades que constituyen su pequeño mundo"⁽⁵⁾ en donde éste concretamente se expresa y se constituye como tal a través de una serie de actividades que a la vez son constitutivas (aunque no exclusivas) de ese mundo. Los sujetos viven y se reproducen por medio de un conjunto de actividades cotidianas que a la vez son el fundamento de la reproducción de la sociedad. "El ámbito cotidiano de un rey no es el reino sino la corte"⁽⁶⁾. La vida se desen-

(5) A. Heller: "Sociología de la vida cotidiana" Editorial Península, España, 1977, pág. 12.

(6) A. Heller: Op. cit. pág. 25.

vuelve para el sujeto en su ámbito inmediato. Esto no quiere decir, sin embargo, que se refiera sólo a lo que está a la mano físicamente; el reino está presente en la corte a través de múltiples elementos. La relación con las realidades no inmediatas se hace posible a partir de lo cotidiano, es decir, el sujeto accede a lo no cotidiano a partir de lo cotidiano. Y es en el diario acontecer de la escuela y más concretamente en el aula en donde se expresa el sujeto educativo en todas sus dimensiones.

Es también un sujeto social, en tanto su definición como sujeto no precede a lo social --como una esencia inmanente-- sino se constituye en una relación de mutua afectación con lo social. No se trata, como para Durkheim, de un sujeto natural y egoísta que se "vuelve" social paulatinamente mediante la interiorización adaptativa de la norma, por medio de la cual se autonomiza de sus tendencias egoístas y se integra como hombre civil, es decir, social. Por el contrario el sujeto es social desde que nace, se constituye siempre en relación con otros mediados por las significaciones sociales de su mundo. La actividad vital del hombre --a diferencia del animal-- es actividad consciente; come, duerme, se reproduce y sabe que lo hace. Este hecho básico es el fundamento para afirmar que el hombre particular está de una u otra manera en relación con lo genérico⁽⁷⁾. Su conciencia no es de una inmediatez ciega, asegurada por un repertorio instintual. Por ello no es posible reducir las explicaciones últimas del sujeto a la biología. Cuenta con su biología como un sustrato material, pero es sustrato material humano, constituido a la vez por la conciencia que el sujeto tiene de él. El cuerpo humano como la naturaleza son reales y ma-

(7) A. Heller: Op. cit. pág. 31

teriales, pero a la vez son siempre una construcción de realidad hecha por sujetos en el momento en que son nombradas a través del lenguaje. Mi cuerpo está también constituido por la imagen que tengo de él; por ello me pinto así, me peino, me arreglo, lo muevo, etc. Igualmente siempre que hablo de la naturaleza, la significo de alguna manera: es bella, es agresiva etc.⁽⁸⁾ Sujeto y mundo no son entes independientes sino que se constituyen el uno al otro.

Si el sujeto se constituye en lo social desde que nace no se le puede considerar como una "tabla rasa" como suele hacerse. Esta concepción presupone la idea de un sujeto que preexiste a su historia, a su propia educación "...a quién los otros hombres y el mundo puede traer el mal y la muerte o el amor y la vida, pero no son necesarios para su mismo definirse"⁽⁹⁾. De otro lado, supone también la idea de un sujeto que es moldeado por el medio al interiorizar la norma sin más, sin oposición o reelaboración alguna de su parte. Recibe lo transmitido en la escuela y se adecúa a los valores y la cultura de una clase social particular "inculcados" en la escuela por medio de la violencia simbólica⁽¹⁰⁾. Se mistifica el poder de inculcación del contenido, usualmente en su carácter ideológico; y del sujeto niño como tabla rasa se pasa a concebir al sujeto adulto como "soporte" de estructuras o, en el mismo sentido, "portador" de una ideología⁽¹¹⁾. Se establece una relación dicotómica entre sujeto y mundo y se le asigna al sujeto una situación pasiva en esa relación.

(8) E. Remedi: Apuntes de clase "Epistemología de la Didáctica", Julio 1984, UNAM, México, D.F.

(9) F. Ciatloni : en Prólogo de "La Reproducción" de P. Bourdieu y J.C. Passeron, pág. 32, Editorial LAIA, 1981.

(10) P. Bourdieu y J.C. Passeron; Op. cit. pág. 39.

(11) Nota: Me refiero al concepto Althusseriano de sujeto. Ver: "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado". E. Nueva Visión. Buenos Aires.

Ahora bien, si el sujeto es un sujeto que se constituye como tal en lo social, es necesario precisar que en ese sentido es siempre un sujeto de clase social; es decir, la pertenencia a una clase, a un sector específico de ella, su ubicación en la división social y técnica del trabajo, lo ubica en una determinada posición desde la cual también se relaciona con el mundo y lo significa. Como señala Gramsci, la cultura popular es formada tanto por núcleos de buen sentido como por elementos de la cultura dominante. Las elaboraciones de los "núcleos de buen sentido" se realizan justamente a partir de una posición de clase, la cual permite interrogar a la realidad de determinadas maneras que no son posibles desde otras posiciones de clase. La dominación de la cultura dominante es diferencial por clases, por sectores de clase y también por sujetos. El sujeto está determinado por sus cotidianas condiciones de vida, por la clase a la cual pertenece, por el grupo inmediato a través del cual pertenece a ella, por el lugar en la división del trabajo, por su lugar en la familia y por su historia escolar... en parte. En parte, porque el sujeto también contribuye a la constitución de todas estas situaciones.

Lo anterior nos lleva a considerar también la alienación del sujeto. No podemos pensar en el sujeto educativo sin pensar en la alienación, entendida como la conciencia irreflexiva del sujeto respecto de su dependencia de los poderes en los cuales se ha hipostasiado, en el marco de la lógica de dominación capitalista fundada en determinadas relaciones sociales de producción⁽¹²⁾.

El hombre particular, en palabra de Heller, al nacer en un mundo ya hecho y al apropiarse de él, se apropia al mismo tiempo

(12) J. Habermas: "Conocimiento e Interés" en: "La ciencia y la Tecnología como Ideología", pág. 172. Editorial Tecnos, España 1984.

de la alienación. Lo hace al apropiarse de los modos de usar al mundo y de los sistemas de expectativas vigentes. La apropiación de la alienación es la que a su vez le permite una nueva elaboración que la incluye y la niega.

En este sentido, la alienación no es la pérdida de la "esencia real" del sujeto; más bien constituye inevitablemente también al sujeto en la construcción de un mundo cada vez más complejo, al distanciarse de las barreras naturales del hombre. No hay ruptura entre los momentos de alienación y los de "superación" de ella, sino que éstos forman parte de un continuum en un proceso que se repite incesantemente. No se puede lograr la conciencia sino a partir de la alienación; no se puede apropiarse de lo genérico sino a partir de lo particular. A su vez la "superación" de la alienación no es un estadio absoluto al que se llega de una vez y para siempre; es una conquista permanente, y es desigual respecto de las distintas dimensiones del sujeto: por ejemplo, política, personal, de trabajo, etc.

Por último, esto nos lleva a considerar que la identidad del sujeto es multifacética e incoherente, y que los sujetos son heterogéneos entre sí aunque pertenezcan al mismo grupo social y se considere que están "determinados por las mismas estructuras"

Un sujeto que es miembro de un sindicato y lucha por sus intereses de clase a partir de él, también se integra en otros planos de la vida al proceso de reproducción: es autoritario en la familia, participa del mercado y del consumo, de la competencia sexual, etc. Los hombres no están tiempo completo resistiendo o dominando. La identidad de los sujetos se constituye en sus prácticas y éstas son diversas, multifacéticas y contradictorias entre sí.

Como veremos en el capítulo I, el maestro no es el que sostiene siempre la posición dominante o statu quo. El mismo maestro a veces lo hace y otras no. Una maestra que analizamos en este estudio, en una plática con sus alumnos acerca de una pelea entre ellos⁽¹³⁾, sostiene en una parte del evento una posición contraria al statu-quo:

(...)M.: "Yo podría decirles la solución es ésta, pero ustedes son los que están actuando..."

N.: "Habría que mandar llamar a su mamá y decirle cómo se comporta su hijo en la escuela".

M.: "¿Qué se sacaría con acusarlo a la mamá?. Que le reprendan en la casa, que le peguen. Pero con eso el niño en la escuela no va a cambiar".

N2.: "Correrlos de la escuela..."

M.: "¿Correrlos, que no vengan más? ¿Es esa una solución?. ¿Porqué los vamos a correr cuando to dos tenemos algo de culpa?"

En otro momento del mismo evento, la maestra y no los niños, sostienen la posición statu-quo al insistir en la lección moralizante. Así también lo hace en otro evento donde su discurso se refiere a la educación como único camino de la movilidad social individual de cada niño.

De este modo un mismo niño puede enfrentarse al mismo tema de manera distinta en cada ocasión: "A Luis, a quien en general le cuesta mucho trabajo concentrarse, en esta ocasión resuelve el problema de matemáticas mentalmente a medida que lo va leyendo del libro".

La particular elaboración que un sujeto hace de las "múltiples determinaciones" puede ser muy diferente de sus compañeros a pesar de que comparten una misma situación. Esto no significa, sin embargo, que existan tantas realidades como sujetos en una

(13) Parte del evento "La bronca" Capítulo I.

dispersión inapresable, ya que desde el punto de vista social los sujetos comparten significaciones comunes de ese mundo construido.

El sujeto es irreductible tanto al orden de lo racional y de lo consciente como a la lógica de la eficiencia. El sujeto tiene deseos, ilusiones, esperanzas, concepciones de la vida, que más a menudo de lo que parece, se alejan de lo racional, de lo consciente o de lo reconocido conscientemente; el sujeto se expresa igualmente en lo que no dice, en los silencios, en lo reprimido. Y esto no sólo a nivel del individuo sino como sujeto social.

A partir de estas conceptualizaciones de sujeto se describe en el Capítulo I el sujeto educativo en algunas de sus dimensiones que se expresan en la situación escolar pero que rebasan lo que se entiende usualmente por "alumno", y su forma de participar.

La descripción se refiere a un aspecto poco conocido de esta situación que es la interacción constante que se produce entre los niños y el papel que esto juega en los procesos de apropiación del conocimiento que la escuela pretende transmitir.

Los alumnos desarrollan desde si mismos un modo de relacionarse; establecen un orden de relaciones que frecuentemente se aprecia desde fuera como desorden, ruido o caos en el salón. Este está formado por medios de comunicación "violentos" que aparecen como legítimas y necesarias como una forma posible que asume la expresión de sentimientos y emociones, así como por las formas de comunicación lúdicas que los niños llaman "relajo". Por medio de este tipo de comunicación verbal y no verbal, emotiva y racional que ocurre de modo espontáneo entre pares, los niños van construyendo conocimientos y generando vi-

siones de mundo compartidas. Se van constituyendo como sujetos inventando, asumiendo, desarmando las normas del sentido común local.

Esta interacción espontánea muestra también cómo el proceso de conocer desde los niños se da imbricado en lo emocional y lo afectivo. Así el interés por conocer no es siempre pragmático en la escuela, i, e, terminar una tarea, salir a recreo, obtener una buena calificación para mamá o para la maestra, etc. Frecuentemente ocurre que el interés se da aparentemente "por que si", en realidad para explicarse el mundo. El primer "evento" que me resultó significativo para comprender el papel del alumno en la organización de su propio proceso de apropiación de conocimientos, se llama "Nacho y la observadora" y aunque no se realiza entre alumnos sino que conmigo en mi calidad de "observadora",⁽¹⁴⁾ permite apreciar más en profundidad características de la interacción informal y la construcción de conocimientos.

Nacho (a la observadora): "¿Porqué no apuntas?"

Observadora: "Estoy mirando".

Nacho: "¿Estás viendo y luego apuntas?"

Observadora: "Si, hay que ver primero".

Nacho: (Se pone a trabajar, luego de un minuto): ¿Está bien lejos Chile, verdad?

Observadora: "Si, bien lejos, luego te voy a traer un mapa y te lo muestro".

Nacho: "¿Se va a ir para abajo la otra maestra?" (se refiere a una maestra de la escuela que está platicando con la maestra y que está por irse)..

(14) La identidad que construí como observadora, en el aula del Programa donde sucede este evento, era la de un adulto, externo a la escuela, no-maestro, que se parece a un alumno porque tiene que escribir muchas páginas. Los niños preguntaban: "¿Cuántas páginas tiene que escribir cuando viene?" o "¿Está estudiando para maestra de niños como nosotros o más grandes?". Finalmente "Ella es la maestra de observación", le explica Luis a un niño nuevo.

Nacho: "¿Usted todavía no entra a la escuela, verdad?"
 Observadora: "No".
 Nacho: "Está aprendiendo, ¿verdad?"
 Observadora: "Sí"
 Nacho: "¿Qué estudia?"
 Observadora: "Para ser maestra y enseñarle a los niños, por eso los vengo a ver a ustedes".
 Nacho: "¿Para enseñarles a los niños chicos?"
 Observadora: "A los niños como tú".
 /Ante esta respuesta pareciera que el niño no sabe seguir el diálogo. Se confunde, mira hacia abajo. Hay un minuto de silencio, de desconcierto/.
 /La observadora sigue escribiendo sus notas/
 Nacho: "Psst..." "¿Cómo se hace para cambiarlas?"
 /La observadora no sabe a que se refiere Nacho. Otros dos niños en la mesa intentan explicarle también a la observadora de qué se trata. Entonces ella comprende que se trata de cambiar las letras "ll" o "y". Luego que escribieron las palabras cambiándoles las letras, alguien consulta a la maestra y ésta les señala el procedimiento correcto. Ante esto Nacho le dice a Gabriel que no tenga pena y que le explique a la observadora de qué se trata. /No lo hace/.
 /La observadora comienza a hacer un esquema de la sala/.
 Nacho: "¿Va a hacer un dibujo?"
 Observadora: "No, sólo un esquema".
 /Nacho entonces se incorpora y comienza a señalarle cuántos niños hay en cada mesa y cuántos son hombres y cuántos mujeres. Cuando terminan de hacer el esquema Nacho la mira satisfecho, orgulloso/.

El acercamiento de Nacho a la observadora culmina cuando realizan juntos el esquema del salón. El acercamiento ha sido originado por una motivación "gratuita", no tiene una "utilidad" clara. A partir de algo básico e indiferenciado como es el interés, el niño convierte a la observadora en su objeto de conocimiento. Hace preguntas, formula y comprueba sus hipótesis, construye un conocimiento sobre la observadora. Este conocimiento se va entretejiendo con la relación que se va generando: los conocimientos se construyen insertos en una lógica de relación. Luego transita por diversos planos que en la dinámica cotidiana son un continuum desde la identidad personal hasta el esquema del salón.

Existen además otros aspectos en este "orden" construido desde los niños en la autorregulación de sus relaciones: en ellas resalta el imperativo de igualdad, la presencia de las relaciones de ayuda entre ellos como un modo espontáneo de relación y el "acusarse" como un acto formal.

Es en este contexto de múltiples valoraciones, que se expresan en las prácticas cotidianas de los niños, que se insertan los conocimientos que la escuela pretende transmitir. La actividad, la autonomía, el involucramiento en un proceso de autoconstrucción y apropiación de conocimientos, la incoherencia que se expresa en esas prácticas, son dimensiones constitutivas de este sujeto educativo que llaman alumno.

Por último, resalta de manera especial, la construcción de conocimientos que los niños llevan a cabo entre ellos (pares) en sus interacciones informales, en donde resalta fundamentalmente el carácter complejo de los conocimientos que los niños construyen; la construcción centrada en el interés por explicarse el mundo; el hecho de que expresan la apropiación de conocimientos locales y genéricos y que expresan también puntos de vista opuestos a la cultura dominante. En este proceso, en referencia a los contenidos escolares, se resalta la singularidad de la apropiación.

En esta perspectiva el maestro en tanto sujeto construye la situación escolar por medio del manejo de los estructurantes más generales: el espacio y el tiempo. Estos son manejados de manera distinta por ambos maestros en este estudio pero lo que se enfatiza es que en cualquier orientación o método (i.e. tradicional, activo.) el maestro se constituye como tal no sólo por la posesión del contenido sino que también por su centralidad en la organización del proceso y con ello el dominio de los elementos estructurantes.

La construcción de la categoría "conocimiento escolar"

La situación escolar está constituida de manera importante por los conocimientos que en ella circulan: los que se transmiten y los que se construyen. La escuela es el espacio social que debe, legítimamente, transmitir los conocimientos que con ese fin se han validado socialmente. El conocimiento es un elemento constitutivo fundamental de la situación escolar, incluso desde su definición institucional. La relación que los sujetos establecen con ese conocimiento escolar que debe ser transmitido es una instancia importante en donde se define la situación escolar por un lado y por otro se constituye el sujeto mismo. La importancia de los conocimientos escolares en relación al sujeto reside en que estos (conocimientos) son presentados con carácter de ser los "verdaderos" conocimientos, implicando una cierta autoridad desde la cual definen también implícitamente lo que no es conocimiento, y una cierta posición para el sujeto en la apropiación de él. Desde este punto de vista los conocimientos escolares delimitan lo legítimamente cognoscible a partir de la experiencia escolar.

Una idea subyace a lo que hasta aquí he dicho respecto del conocimiento escolar: éste representa una posibilidad de apropiación no sólo del conocimiento acumulado por la humanidad sino que también de específicas visiones de mundo, con ello representa también una posibilidad de alienación del sujeto en el conocimiento. Respecto de las preguntas básicas -¿Qué es la escuela y cómo la constituye y es constituido el sujeto?- el problema del conocimiento escolar y su posible carácter alienante resulta central.

Contribuyó también a otorgarle significancia al problema del conocimiento en la escuela el reparar en el hecho de que tradicionalmente se ha evitado la problematización de los conte-

nidos escolares tanto en la pedagogía como en los análisis sociológicos de la escuela. Se ha tomado como lo dado, lo que no se cuestiona; el problema educativo se ha centrado en el método. Es decir, en cuál es la mejor manera de transmitir los contenidos en función de la teoría de aprendizaje que se maneje, constituyéndose así métodos caracterizados como tradicionales, activos, participativos, etc. Este modo de enfocar el problema educativo, puede implicar distintas concepciones sobre sujeto, pero todas se incluyen dentro de una misma interpretación de la realidad a partir de la relación entre las categorías medios - fines⁽¹⁵⁾. Las implicaciones de dicho enfoque (y su consecuente sacralización del método) en la práctica del maestro, ha sido analizada por Remedi, quién señala cómo el método obstruye la relación del maestro con el contenido⁽¹⁶⁾. La centralidad que adquirió el problema del método (que se cristalizó en la corriente de la Tecnología Educativa) ha obscurecido la comprensión del acto educativo y del papel que en él juega el conocimiento escolar. El descentrar el problema desde método hacia conocimiento fué otra de las rupturas teóricas que fué necesario realizar en este intento por comprender desde "otra mirada" la situación escolar.

Los sucesivos análisis de los registros, fueron posibles a partir de determinadas definiciones sobre el conocimiento escolar que fui articulando en un vaivén entre el análisis de los registros de clases y la teoría, cuyo producto se presenta en el capítulo II.

(15) Nota: La racionalidad, medios-fines, es propia de la razón instrumental. Para un desarrollo de este tema ver: A.W. Couldner: "La dialéctica de la Ideología y la Tecnología" Alianza Editorial, Madrid 1978.

(16) E. Remedi: "Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método". Revista de Tecnología Educativa. Universidad Autónoma de Querétaro, México 1985.

El conocimiento (en general) puede ser definido como una construcción histórica de visiones de mundo que se presentan como lo "verdadero" para un período histórico determinado; en esas visiones se desarrollan diversas maneras en que los sujetos se autoperciben a sí mismos y al mundo. Según Habermas los conocimientos que han constituido los grandes referentes históricos -teoría pura (griegos), las ciencias empírico-analíticas, las ciencias histórico-hermenéuticas y teoría crítica- son a su vez modos de concebir la realidad y la sociedad. En este sentido es que Habermas sostiene "la necesidad de construir una teoría del conocimiento como teoría de la sociedad"⁽¹⁷⁾ Esta conceptualización debate el difundido concepto esencialista del conocimiento que supone una relación esencial y necesaria entre conocimiento y verdad; en tal teoría la verdad existe per se y puede ser descubierta por reflexión, a partir del conocimiento acumulado disponible. Esto supone la neutralidad del conocimiento como condición de su objetividad, y el método como garante de ello. Por el contrario, la perspectiva del conocimiento como construcción histórica cuyas verdades son relativas a las condiciones de dicha construcción, desplaza el problema de la verdad esencial al problema del interés en torno al cual el conocimiento se construye. La teoría pura buscaba "(...) purificar los impulsos y emociones que enredan a los hombres en la conexión de intereses de una praxis inestable y casual..."⁽¹⁸⁾, describiendo teóricamente el universo en su ordenación conforme a leyes, tal y como es. Las ciencias empírico-analíticas están orientadas por el interés técnico; procuran hacer disponibles una gran cantidad de información sobre procesos objetivados susceptibles de ser utilizados

(17) J. Habermas: "Conocimiento e Interés" , pág. 52. Taurus España 1982.

(18) J. Habermas: Op. cit. pág. 165

técnicamente. Las ciencias histórico-hermenéuticas se construyen en torno del interés práctico del conocimiento que pretende la comprensión del pasado para la aplicación al presente; buscan una posible intersubjetividad compartida socialmente que oriente a la acción. Por último la teoría crítica está orientada por el interés emancipatorio que "libere al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados". (19)

El conocimiento es una producción social e histórica, que se posibilita a partir de un determinado interés. No es la develación de estructuras inmutables, inmanentes, necesarias. La formalización de la realidad -que es el conocimiento- es una construcción particular de lo real pero no es lo real. La brecha que existe entre el sujeto y lo real (que es inapresable en sí mismo) está transitada por la construcción que el sujeto hace; La relación no necesaria entre el sujeto y lo real abre la posibilidad de comprender el carácter relativo de la construcción de conocimientos.

¿Qué significa todo esto en términos del conocimiento escolar? Si el conocimiento es relativo e implica una terminada construcción social de la realidad, es necesario analizar como ello ocurre específicamente en la escuela. No podemos trasladar sin más los planteamientos del conocimiento en general al conocimiento escolar. El objeto de estudio de esta investigación es el conocimiento escolar que se presenta en el aula. Se analizó a nivel de aula porque un criterio básico es el estudio del conocimiento escolar como éste efectivamente se presenta en la práctica escolar, es decir, cómo es construido o reconstruido por los sujetos en sus prácticas. Lo que de allí

(19) J. Habermas: "Conocimiento e Interés" en "La Ciencia y la Tecnología como Ideología". Pág. 172 . Editorial Tecnos. España 1984.

resulta es lo que los sujetos viven como conocimiento. Es este conocimiento y no el que está planteado en los programas, el que interesa describir, es decir, el conocimiento en su existencia social dadas determinadas mediaciones institucionales. Más específicamente, se trata de describir la existencia material del conocimiento en el aula: cómo es transmitida y presentada por el maestro y cómo participan en la construcción los mismos alumnos. Al hacer este análisis se intenta no abstraer el contenido que se transmite de la forma de enseñanza ni de la relación maestro-alumno, sino describir estas dimensiones en su interrelación. En el proceso de transmisión y apropiación del conocimiento escolar, la forma es contenido; así "(...) Cada una de las estrategias o formas de enseñanza modifica el sentido del conocimiento transmitido. Por ello el "tema" no es una variable independiente que se pueda enseñar con mayor o menor éxito por los métodos A, B, o C" (20).

A partir de estas definiciones teóricas y el análisis de los registros de clases se realizó la descripción del conocimiento en el aula en torno a dos ejes de análisis: las formas de conocimiento en la enseñanza y la relación de los sujetos con el conocimiento.

La forma de conocimiento (como eje de análisis) está constituida por dos dimensiones: la lógica del contenido y la lógica de la interacción. En este estudio se identificaron tres formas de conocimiento presentes en la enseñanza:

(20) Rockwell, Elsie y Grecia Galvez. "Formas de Trasmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo". en Educación, Vol. 42, México, CNTE, 1982

La forma de conocimiento tópico está construida analógicamente como la configuración espacial de la realidad espacio (topos), la cual se simboliza más por medio de términos que de conceptos. En la enseñanza el énfasis está puesto en la "correcta" asociación entre término y "lugar" (topos) en una determinada secuencia. El papel que se objetiva para el alumno en esta forma de conocimiento es la repetición de la correcta asociación entre término y el lugar que ocupa en un esquema.

La forma de conocimiento como operación se caracteriza principalmente como un conjunto de operaciones para obtener resultados al interior de un mismo sistema de conocimientos. Se entiende básicamente como aplicación del conocimiento, basada en una lógica deductiva: a partir de ciertas características generales se pueden conocer situaciones específicas por aplicar la definición de palabras homófonas, o aplicar la fórmula del volumen. La correcta aplicación es el papel que esta forma de conocimiento objetiva para el alumno.

La forma de conocimiento situacional se define básicamente como un conocimiento construido en torno a lo que una realidad es para un sujeto, a lo cual llamamos "situación". El énfasis está puesto en la significación de una realidad para el sujeto y en los usos sociales y en las valoraciones sociales, más que en definiciones abstractas. Al sujeto alumno se le requiere pensar en determinado recorte de la realidad que se presenta y a buscar su posición o punto de vista en relación a ella.

Las formas de conocimiento identificadas no pretenden ser exhaustivas; pueden haber otras formas de conocimiento, que se presentan en la enseñanza. Lo que interesa resaltar es que en la enseñanza se presentan varias formas de conocimiento y que por tanto no se puede hablar de el conocimiento escolar. Los maestros no son consistentes en su uso de estas formas de conocimiento; un mismo maestro presenta distintas formas de conocimiento. Es-

to indica también que varias visiones de mundo o formas de conocimiento se están transmitiendo y construyendo al mismo tiempo en un espacio social como la escuela. En este estudio la forma de conocimiento como operación resultó ser la que se presenta con más frecuencia y en ambos maestros estudiados; podríamos decir que es dominante en la realidad escolar, siendo la tópica y la situacional más marginales.

Asumiendo las definiciones fundamentales de las formas de conocimiento, se analizó la relación de los sujetos con el conocimiento, con la intención de describir la posición que estas formas de conocimiento objetivan para el sujeto. Se privilegia en este eje la lectura de la lógica de la interacción de maestro y alumno para describir como se arma desde ahí la relación con el conocimiento. Tanto en este eje como en el anterior (formas del conocimiento) se considera al maestro fundamentalmente como aquél que media entre los alumnos y el conocimiento; tanto porque hace una reelaboración específica del contenido, como por que "representa" la autoridad del conocimiento escolar.

Se han identificado dos formas de relación con el conocimiento en referencia a las formas de conocimiento que analizamos. Tanto la forma tópica como la de operación dan origen a una relación de exterioridad del conocimiento frente al sujeto. Aunque en la forma "como operación" se intenta rebasar la relación mecánica con el conocimiento característica de la forma tópica por razones distintas a ésta, el conocimiento sigue permaneciendo en una relación de exterioridad. En la forma de conocimiento situacional se permite una relación de mayor interioridad entre el sujeto y el conocimiento, en la medida en que aquél está requerido a apropiarse del conocimiento a partir de cómo lo significa. Subyace en esta construcción la idea de que la alienación en el conocimiento es más probable en la relación de exterioridad.

La forma de conocimiento y la relación con él es también construida por los alumnos en el desarrollo de la lección; la manera como éstos piden o dan "pistas" al maestro para lograr acceder al conocimiento, en ocasiones cambia la lógica de enseñanza del maestro y con ello la forma de relación con el conocimiento. En este sentido el sujeto alumno construye la situación escolar también respecto de los conocimientos. Los conocimientos escolares que en la escuela se transmiten y se construyen se imbrican con la heterogénea y compleja producción de conocimientos que desde otra lógica (entre pares) los niños construyen en la escuela, aunque a estos contenidos marginales usualmente no se les da "status" de conocimiento.

C. UNA CONSTRUCCION ETNOGRAFICA.

Este estudio ha sido realizado desde un enfoque de la investigación etnográfica en educación.

Pero asumimos el enfoque etnográfico desde una posición epistemológica que implica aceptar conscientemente una correspondencia entre teoría, método y procedimientos. Significa explicitar los criterios epistemológicos desde los cuales se lleva a cabo la investigación o dicho de otro modo explicitar como se define la relación entre sujeto y objeto de conocimiento. Dicha relación tiene como referente la concepción que se tiene de lo real.

En este caso se entiende el proceso de conocimiento (investigación) como construcción y se asume la existencia de lo real independiente del sujeto, pero ininteligible sin la actividad transformadora del sujeto sobre el objeto. El objeto no puede ser aprehendido en su totalidad; para aprehenderlo el sujeto construye su objeto de conocimiento (recorte de la totalidad) y lo hace desde ciertas concepciones. El objeto no se presenta de mo

do inmediato al sujeto, este lo construye. En este sentido no hay verdad poseída por el objeto, esta "verdad" se construye en la relación de aprehensión del objeto por el sujeto. Así, conocer es construir conocimientos sobre sectores de la realidad; es construir y no descubrir.

En este proceso la teoría juega un papel definido. Cómo se asume que la investigación es un proceso de construcción y que ésta se hace desde ciertas conceptualizaciones se asume también que éstas están presentes siempre: desde el momento en que se registra, se discriminan unidades de análisis y se organizan los registros hasta el momento de hacer los análisis más generales de lo observado.

La teoría no se concibe como "marco" teórico sino que se asume que está constituyendo toda la construcción, como punto de partida y de llegada; como constitutiva del cuerpo de la investigación.

El papel que en este proceso investigativo se le atribuye a la teoría tiene que ver también con cierto concepto de "dato empírico" que se maneje: como aprehendido directamente por los sentidos del observador o como construcción. Desechamos el primer caso que es la base del enfoque empiricista. Optamos por el segundo caso en el cuál el proceso es más complejo, pues tampoco se trata de caer en un racionalismo en el cual la teoría se sobrepone como explicación totalizante de la realidad. Se trata de utilizar la teoría a modo de poder conceptualizar lo observado sin tapar los "datos empíricos" con una explicación en la cuál éstos desaparecen. No se trata de que lo observado sirva como lugar de comprobación de la teoría; se trata de buscar ese difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías de modo que permitan conceptualizar las prácticas sin negarlas. Quién hace etnografía debe mantener

una "vigilancia" permanente acerca de dos peligros: el empirismo y el racionalismo. La negación de la teoría y la sobre-determinación de la teoría, dos caras de la misma moneda. Hacer etnografía implica moverse entre la trivialidad y la mitificación de las prácticas. La única posibilidad de evitar ambos polos es la reflexión y la re-conceptualización permanente.

Las nuevas conceptualizaciones que se hacen, a partir de ciertas teorías, permite conocer o "ver" en lo observado aspectos que de otro modo pasan desapercibidos. Asumir reflexivamente dimensiones que se mantenían en la irreflexibilidad e incluso los supuestos mismos desde los cuáles se está conociendo permite una actitud crítica frente a la construcción. La teoría juega en este proceso el papel de abrir horizontes de comprensión.

La observación participante y la entrevista, técnicas identificadas con el enfoque etnográfico que se utilizaron en este estudio, se hacen desde la perspectiva que hasta ahí hemos descrito. El sujeto investigador debe realizar una tarea permanente de interrogación hacia sí mismo y hacia la realidad que investiga, cuestionando lo obvio y observándolo "todo", con el fin de poder incluir en la posible definición del objeto de estudio las categorías sociales y las definiciones institucionales de la realidad (21).

Este proceso de investigación se caracteriza por observar (entendiendo que toda observación es selectiva) de la manera más

(21) Ver Rockwell, Elsie. "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa", Cuadernos de Formación 2. Stgo. de Chile. Red de investigación cualitativa de la Realidad Educativa, 1984. Concepto "Categorías Sociales", pág. 26.

abierta posible, sin cerrar categorías de análisis a priori; éstas se construyen en el proceso de investigación. Así la primera etapa de este proceso implica tener una gran cantidad de eventos registrados sobre situaciones a veces muy disímiles sobre las cuales se intenta --en el mismo momento de registrar, en las entrevistas, al analizarlas-- encontrarles sentido. A veces se produce una situación de impasse, de cuello de botella. En este punto las teorías pueden ser el elemento central para poder "leer" desde otro lado lo observado y así permitir encontrar otros sentidos y hacer nuevas interpretaciones.

La primera etapa de este proceso es caótica y la construcción de las categorías de análisis del objeto de estudio frecuentemente se hace posible después de muchos análisis y vueltas a los registros y nuevas observaciones. El desafío consiste en intentar una construcción que, rompiendo el sentido común, pueda conservar la realidad de las prácticas pero desde categorías de análisis que no están preestablecidas. Por ello, ante un evento que parece significativo, se mantiene la duda acerca de su interpretación y se lo sigue investigando. Es un proceso continuo de formulación y "comprobación" de hipótesis.

A través de este proceso se construyen las categorías de análisis y el objeto de estudio. Esto implica un recorte del conjunto de información de los registros. Pero, una vez delimitado el objeto de estudio comienza un proceso que permite ir profundizando la comprensión de él. En este caso --como hemos dicho-- el recorte se definió alrededor de los sujetos de la educación y la relación con el conocimiento escolar. El proceso se fue focalizando primero en lo más general, los sujetos y cómo construyen la situación escolar en el salón de clase. Luego se fue focalizando en aspectos más específicos y se observó la relación que asumía cada uno con la tarea escolar. Después pasé a observar la lógica de la relación con los

conocimientos escolares y a preguntarme cómo eran éstos en la realidad cotidiana del salón de clase. El proceso de conceptualización sobre lo registrado es permanente y no se detiene hasta el último análisis que se constituye cuando la situación recortada se ha hecho inteligible.

El estudio etnográfico se hace a partir de un "contacto prolongado con asuntos pequeños"⁽²²⁾ con el fin de poder realizar una descripción analítica.

Para realizar este "contacto prolongado" se eligió como referente empírico un aula del Programa 9-14⁽²³⁾ que funciona en la Escuela #45 Ernesto García Cabral de la Colonia Luis Echeverría y a un sexto grado de la misma escuela. Esta elección se hizo con el fin de poder observar por "contraste" los elementos significativos de la situación escolar en dos aulas cuyas orientaciones educativas son diferentes. El Programa, basándose en al

(22) Geertz, C.: The Interpretation of Culture, N.Y. Basic Books, M73.

(23) Se llama "Programa 9-14" al Programa de Primaria Intensiva para niños desertores de la escuela. Se inició en 1980 en forma experimental a través del SAID, departamento especial de la SEP. El diseño técnico y la operación experimental inicial del programa estuvieron a cargo del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., como "Proyecto de Primaria Intensiva 11-14". El Proyecto se realizó bajo patrocinio del Programa Primaria Para Todos de la SEP. En 1982 se crearon Centros de Educación Básica Intensiva (CEBI) para atender a la población escolar en ciertas localidades fuera del D.F. A nivel estatal participaban institucionalmente en el Programa, la Delegación de la SEP, los patronatos de Fomento Educativos A.C., y la Delegación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) así como varias asociaciones civiles. En junio 1982 se institucionalizó la atención a la población del Distrito Federal en la Dirección de Primarias de la SEP y el programa pasó a llamarse "Servicio de Primarias Escolarizadas 9-14" (se amplió a niños de 9-14 años). El programa agrupa a los niños de 3 niveles: I (A,B,C), II y III, que corresponden a los 6 años de la Primaria.

unos fundamentos de la escuela activa, pretende recuperar de un modo alternativo a los niños que la escuela rechaza. El análisis no pretende ser comparativo, sin embargo, sino que la inclusión de los dos grupos posibilita la observación de elementos significativos de la situación escolar que si no son analizados por contraste desaparecen en su "obviedad". Ambas aulas son consideradas como "situación escolar", pues ambas son formas de escolarización y en gran medida participan de las mismas definiciones institucionales al estar integradas ambas a la escuela #45.

Se realizaron 25 observaciones de salón de clases y de eventos de la escuela en general, desde Marzo 1983 hasta Enero 1984 (descontando dos meses de vacaciones escolares). También se observó un salón de primer grado de la misma escuela y a otra maestra del Programa que se hizo cargo durante ese mismo tiempo de otro grupo, al recortar el objeto de estudio, una gran parte de los registros y los análisis de ellos, finalmente, no fueron incorporados en este estudio. Además se realizaron entrevistas no estructuradas a la directora de la escuela, a ambos maestros y a los seis niños del Programa que estudian y a la vez trabajan, así como a la persona que dirigió el Programa en sus inicios. Las entrevistas, especialmente las realizadas a los niños, fueron muy iluminadoras respecto del sentido que los sujetos le otorgan a diversos aspectos de la realidad escolar.

Este estudio ha sido realizado en un largo proceso de trabajo de campo y aún más largo período de sucesivas etapas de análisis. Pretende haber construido algunas de las dimensiones constitutivas de la definición de la situación escolar -la relación de los sujetos con ciertas formas del conocimiento escolar- en Primaria en México y es en relación a ese objeto de conocimiento que lo que aquí se presenta resulta relevante.

LOS SUJETOS Y LA CONSTITUCION DE LA SITUACION ESCOLAR.

Lo otro no existe; tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón humana. Identidad = realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente uno y lo mismo. Pero lo otro no se deja eliminar; subsiste, persistente; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional, creía en lo otro, en "la esencial Heterogeneidad del ser"; como si dijéramos en la incurable otra edad que padece lo uno".

Antonio Machado.

Intentaremos describir en este capítulo como los alumnos y los maestros participan en la constitución de la situación escolar. Esta puede ser entendida como una serie de rutinas y coerciones, es decir, como aquello que aparece como algo dado con lo cual el sujeto educativo se encuentra y que lo define.⁽²⁴⁾ Nosotros enfatizamos el hecho de que dichas regularidades son producidas, modificadas y reproducidas por sujetos particulares, que en sus prácticas diarias, heterogéneas e irregulares, constituyen la situación escolar, situación que intentaremos reconstruir a partir de la heterogeneidad de sus prácticas. Queremos, en este capítulo, rastrear esas actividades particulares que sujetos

(24) Ver, por ejemplo, V.W. Jackson; "La vida en las aulas". Editorial Morova, Madrid, 1975.

multifacéticos realizan cotidianamente en la escuela.

Abordaremos la descripción de la constitución de la situación escolar por el sujeto educativo en el plano del ser y no del deber ser, por ello queremos reconstruirla a partir de algunas situaciones concretas en las cuales ello ocurre.

Nuestro enfoque principal es el alumno. Sin embargo en la escuela no hay alumno sin otros alumnos y sobre todo sin maestros. Ni unos ni otros están ya constituídos en "roles" rígidamente definidos cuando se encuentran e interactúan en la escuela. Ambos se constituyen en la relación que establecen.

Por ejemplo, como veremos en este capítulo, desde el papel de simple transmisor que frecuentemente se le atribuye al docente no se puede comprender el cuestionamiento que hace la maestra de su propia práctica. La posibilidad de significar este hecho proviene de entender que el maestro no es una sucesión de rutinas; que es un sujeto con intenciones, con anhelos, con deseos, con concepciones de las cosas, todas las cuales juegan también con la definición que adquiere la relación con los alumnos y con el conocimiento. A pesar de que puede haber, por ejemplo, una relación rígida con un contenido dado, se da una reconstrucción de este por parte del maestro en el proceso de hacerlo accesible a los alumnos. En la cotidianidad de los sujetos se da un proceso de reelaboración y de constitución permanente de la situación, que es la que intentaremos describir. Es aquí donde se abre la posibilidad de conocerlos en la actividad concreta que despliegan, por su práctica y por lo que dicen.

A. LOS ELEMENTOS ESTRUCTURANTES Y LA MEDIACION DE LOS SUJETOS EN LA SITUACION ESCOLAR.

Entre los elementos por los que pasa la mediación del maestro en la definición de la situación escolar se encuentra ante todo el modo como él define y maneja el espacio y el tiempo escolar. ⁽²⁵⁾

Llamaremos "elementos estructurantes" al espacio y al tiempo, dado que estos son los elementos más generales que enmarcan el acontecer en el aula. Estos son vividos como determinantes externos tanto por maestros como por alumnos. Por un lado son los elementos básicos que se imponen a los sujetos; estos se encuentran con esa distribución física del aula y esos tiempos asignados al estar en la escuela, los cuales no son ni elegidos ni creados por los sujetos. De otro lado, son los elementos básicos que dan continuidad a la cotidianidad escolar, son los elementos invariantes que siempre están ahí. Sin embargo, sólo hasta cierto punto se imponen de igual manera sobre maestros y alumnos, dado que el maestro tiene una cuota de poder en la organización del espacio y el tiempo; tiene asignado el papel de controlar que los espacios se respeten y el tiempo se cumpla y tiene además el poder de hacer excepciones. Desde el punto de vista de los alumnos, el espacio y el tiempo, de algún modo, los define el maestro de varias maneras. Sin embargo, desde el punto de vista de los maestros, el espacio y el tiempo también les es definido externamente, ya sea por las disposiciones curriculares como por las instalaciones y la arquitectura escolar. De modo que para alumnos y maestros el espacio y el tiempo son algo impuesto desde fuera por "alguien" superior.

Aún así, el tiempo y el espacio en la escuela está siempre me

(25) También con el contenido; pero este tema será abordado en el segundo Capítulo,

diado por alumnos y maestros, que lo tornan concreto. Por ello si bien son elementos estructurantes generales, en su particular concreción en el aula representan mensajes específicos con repercusiones específicas en las relaciones entre maestro y alumnos, como veremos en el análisis de dos aulas diferentes.

¿Por qué nos ocupamos del análisis del espacio y del tiempo escolar? Porque consideramos que el espacio donde se lleva a cabo la actividad escolar es una ordenación estructurada de la realidad en donde se significan las relaciones que allí se establecen. El ordenamiento espacial y social es el elemento simbólico que estructura las prácticas⁽²⁶⁾. Si una determinada ordenación espacial está expresando una concepción sobre las prácticas que en dicho espacio deben llevarse a cabo⁽²⁷⁾, implica que está imprimiendo un determinado significado a éstas, y en ese sentido la estructura. La disposición física del aula contiene un mensaje implícito sobre las valoraciones de las relaciones maestro-alumno y por tanto también con el conocimiento. Analizar el espacio y sus usos es interpretar las prácticas educativas también como un elemento simbólico que silenciosamente estructura y da sentido a las múltiples actividades que en su interior ocurren.

(26) Ver M. Maffesolli "Lógica de la dominación" pág. 183, Editorial Península, España.

(27) M. Foucault desarrolla ampliamente las ideas referentes al lenguaje del espacio; la arquitectura de la escuela no es casual, como tampoco la de la cárcel o la del hospital. Son una expresión de las relaciones de poder que ocupan ese espacio. Es decir, la ordenación del espacio es un modo de organizar la vida desde una cierta concepción de ella.

Ver: "Vigilar y castigar". pág. 199-230, Siglo XXI, 1976.

El tiempo cumple similar papel simbólico. Los tiempos que se destinan a diversas actividades, los cortes en el tiempo, el modo de utilizarlo, van estructurando unas significaciones específicas que cruzan las prácticas que allí se desarrollan.

El uso del tiempo se encuentra en relación con los contenidos; la forma que estos adquieren al ser presentados en el aula implica una determinada manera de usar el tiempo, de asignarlo a diversas actividades como copiar, responder preguntas, pasar al pizarrón, resolver ejercicios en el cuaderno, escribir oraciones, etc. El tiempo es distribuido en la lección; es en ella que el maestro maneja de determinada manera el tiempo, imprimiendo en ese ritmo "importancias" diversas a las actividades. El tiempo escolar se vive imbricado con los contenidos y se concretiza en el modo de organizar las actividades. Más en general, la distribución de horas de clases y de recreos pauta un determinado uso del tiempo que conlleva un mensaje implícito de valoraciones.

En suma, podemos decir que, el espacio y el tiempo como elementos estructurantes tienen un doble sentido: funcionan como medios coercitivos o permisivos en el acto educativo, pero por otro lado no son suficientes para definir por sí misma la relación con el conocimiento ni la relación entre maestro y alumnos. Como veremos a lo largo de este estudio, estas relaciones están definidas por la forma del conocimiento que se presenta y por la lógica de la interacción.

Los elementos más generales -tiempo y espacio- que estructuran la situación escolar no la definen completamente, la relación maestro-alumno pautada por el espacio y el tiempo es sólo una parte de ella, aunque esta relación es la que con más frecuencia se considera en los análisis sobre curriculum o acerca de transmisión cultural. Sin embargo, es necesario

que nos detengamos en algo que consideramos es un dato bá
sico: si bien en general el maestro ocupa un lugar central
al impartir el conocimiento y decidir como se lleva a cabo, es
imposible que él pueda abarcar la totalidad de los momentos
de la interacción de los sujetos en el aula. El hecho de que
el maestro sea uno y los niños muchos, hace que necesariament
e pueda ocupar sólo un determinado tiempo y espacio en esa
interacción. (28)

El espacio y el tiempo que queda liberado de la interacción
maestro-alumnos constituye un lugar donde se lleva a cabo la
relación entre los alumnos, y en donde también ocurre un pro-
ceso de apropiación de conocimientos que junto con aquellos
presentados por el maestro, constituye una parte importante
de la experiencia escolar para los alumnos. Estos desarro-
llan una intensa actividad autónoma desde la cual ellos tambi
én viven la "escuela". Dicha actividad a veces está y o-
tras veces no está en relación con los requerimientos del
maestro o de la escuela pero siempre constituye un espacio
y un tiempo bastante desconocido en donde los alumnos elabo-
ran diversos conocimientos de manera colectiva e informal, ba
jo su propia iniciativa.

Observar la interacción en el aula desde los alumnos nos per-

(28) Nota: El hecho de que en la Sociología de la Educación
no se haya incorporado este hecho a la teoría, no se de-
be al olvido ni al azar, sino al hecho de que se concep-
tualiza la escuela básicamente como el lugar de la trans-
misión de conocimientos (o transmisión cultural), y esta,
se entiende, va desde el maestro al alumno siempre. De
ahí la focalización privilegiada con la relación maestro-
alumno.

Si al contrario, nosotros reparamos en este hecho, y le
asignamos una importancia central en la construcción de
la realidad escolar, es porque concebimos la escuela co-
mo un lugar donde se llevan a cabo procesos de transmisión-
construcción de conocimiento y que ello lo realizan alumn
os y maestros.

mite reconocer a éste bajo otros aspectos, que también son constitutivos de él como sujeto. Es decir, nos permite reconocer otras dimensiones del sujeto al cual frecuentemente se tipifica con la etiqueta de "alumno", dando con ello por supuesto a un sujeto que ha sido recortado y construido en la relación maestro-alumno.

Describiremos a los niños en sus formas de comunicación, en las relaciones de ayuda que establecen entre sí, en las relaciones de "enseñanza" que llevan a cabo entre ellos, en los contenidos de los conocimientos que construyen de modo informal y en el modo singular de re-elaborar los contenidos escolares.

Hemos tomado como referente empírico una aula del Programa 9-14 (que realiza sus actividades en la Escuela Ernesto García Cabral #45, Colonia Luis Echeverría) y una aula de sexto de Primaria de la misma escuela, con la intención de que el posible contraste entre ambas permita visualizar con mayor fuerza algunos aspectos, que sin un horizonte de contrastación difícilmente puede comprenderse su importancia. A ellas nos estaremos refiriendo cuando digamos: "aula del Programa" y "aula de la Escuela".

B. LOS MAESTROS Y EL USO DEL TIEMPO Y EL ESPACIO.

Aula del Programa:

La maestra del Programa 9-14 en esta Escuela es una mujer de alrededor de 35 años, con bastante experiencia en docencia. Es una de los 30 maestros con los que se inició el Programa en 1980. A juicio de la maestra estos son los que "Hasta hoy llevan el verdadero espíritu del Programa", es decir, "...los que realmente trabajan con ganas y con mística por sacar ade-

lante a estos niños". La maestra realiza su trabajo docente con un gran sentido de transformación de éste en relación a su práctica anterior de la cuál ella tiene una percepción crítica,

"Yo antes era mala maestra, es decir, era buena profesora pero muy exigente. Mis niños aprendían mucho, pero a costa de qué. Yo creo que al final del año no querían ni verme. Me consideraban la mejor maestra de la escuela y los padres venían a pedirme que les tomara a sus hijos .. Pero hoy me doy cuenta de que ha de haber sido terrible, no se puede enseñar en base a pura exigencia". "(...) Además yo estaba cansada de ser maestra de la escuela, era repetir lo mismo todos los años. Ya me quería retirar y dedicarme a la abogacía (es abogado), en ese momento me plantearon la posibilidad de integrarme a "9-14". Me entusiasmo la idea, significó para mi un desafío nuevo".

Este asumir la tarea docente como desafío en relación a la práctica anterior, se percibe en la creatividad y en la entrega con que realiza su trabajo. Esta nueva práctica está cruzada o significada por sus concepciones acerca de los niños como sujetos y acerca de la educación como un proceso de desarrollo personal más que instruccional.

"Paulatinamente también se ha ido desarrollando el sentido de libertad en los niños, ya llegan temprano sin que se les presione. Esto porque desde el principio luché en la escuela para que los niños no tuvieran castigo por llegar tarde, dado que entre otras cosas esas fueron las causas de porqué desertaron de la escuela, por las causas que están por detrás de el hecho de que lleguen tarde...ahora los niños llegan temprano sin presión".

"Pero la escuela hace sentir al niño que no vale. Por ejemplo, una vez un Director se encuentra con un niño que ha abandonado la escuela y que ahora está en el programa y el Director le dice: 'Ya te dedicaste a la vagancia, verdad'. El niño le responde: no, no me dediqué a la vagancia y ya aprendí a leer'. Esto no era cierto (Lo de haber aprendido a leer), pero su mamá, que ve

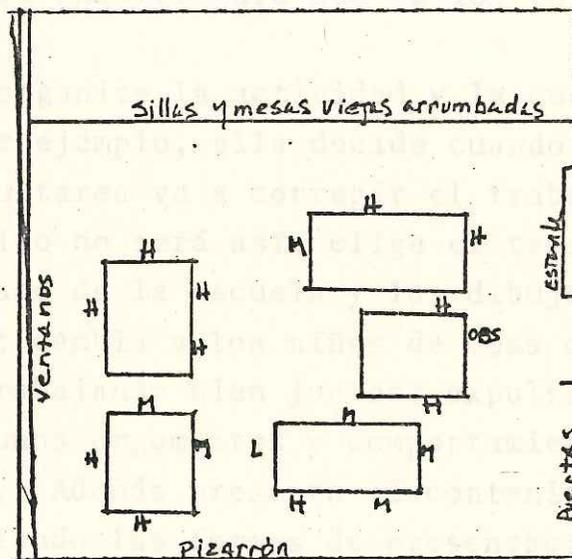
nía con el niño, confirmó con el Director lo que su hijo decía".

"No se puede insistir en los defectos de los niños, eso es lo que hacemos en la escuela... al niño hay que dejarlo salvaje, que se exprese, que hable, que tenga libertad. El maestro de escuela es mejor mientras más exigente es, y esa exigencia es dañina para el niño, para cualquier niño. No se trata de decirle al niño "Tu no vales", porque él vale... no por que la maestra se lo diga".

La maestra expresa ideas muy claras sobre los niños sobre la orientación del proceso educativo y críticas duras a la orientación actual del Programa. Estas ideas y/o fragmentos de concepciones se expresan, también en el modo como organiza y lleva a cabo la actividad escolar.

El lugar.

Diagrama del Aula
28/14/83



En el salón hay 17 alumnos de los cuales 6 son niñas. Se han acomodado en 5 mesas colectivas de trabajo. Se trabaja con tres niveles distintos al mismo tiempo. Cada nivel trabaja un contenido diferente, incluso una materia distinta. Es más, cada niño trabaja a su propio ritmo, esto significa que hay momentos en que cada niño está enfrentado a una tarea distinta. La maestra es el punto nodal de la organización de esta diversidad.

La organización de la actividad está basada fuertemente en los libros de textos, los cuales tienen instrucciones muy claras y en lenguaje sencillo dirigido al alumno, para la realización de los ejercicios o actividades correspondientes.

Al inicio de cada día la maestra se sienta en la mesa con los niños de cada nivel y organiza la actividad para ese día. Por ejemplo, si se va a comenzar con Español o con alguna otra materia, decide que lecciones se verán y las secuencias de ella para ese día. Si la lección es nueva la maestra realiza las explicaciones necesarias. Si no, hace una introducción al tema recordando lo visto. Luego los alumnos trabajan por su cuenta utilizando el "Cuaderno del Alumno" y/o el Libro de Texto correspondiente. La maestra se retira para atender del mismo modo, a los otros niveles en las otras mesas de trabajo. Cuando los niños han terminado una lección o un ejercicio, se levantan y van donde la maestra para que se los corrija.

Es la maestra la que organiza la actividad y la que fija las reglas del juego. Por ejemplo, ella decide cuando un niño que ya ha terminado su tarea va a corregir el trabajo de sus compañeros y cuando ello no será así; elige el tema para una exposición ante el resto de la escuela y los dibujos que se harán para ese efecto; cambia a los niños de mesa cuando considera que no están trabajando bien juntos; expulsa a un niño del salón; acepta algunos argumentos y comportamientos de los niños y rechaza otros. Además presenta el contenido de determinadas maneras, cambiando las formas de presentación de una materia a otra, como veremos en el próximo capítulo. Es decir, el maestro se constituye como tal no solo porque posee el contenido sino que también porque organiza la situación. Incluso en un proceso educativo organizado bajo la idea de pedagogía "activa" como este, el papel del maestro es central y es lo que le da el carácter de tal.

Para llevar a cabo su tarea docente el maestro necesita organizarla y lo hace desde su propia lógica de enseñanza y la índole del contenido. En esta aula, la maestra también se ve obligado a adecuarse al ritmo de trabajo y a las necesidades de los niños, estos también están organizando el modo de llevar a cabo sus tareas. El trasladarse de mesa en mesa es hacerlo de nivel en nivel, es ella la que debe adaptarse a los distintos contenidos que cada uno de los niños está trabajando. A medida que avanza la hora, la diversidad aumenta dado que cada niño trabaja a un ritmo distinto y por tanto se encuentra en un punto distinto de la tarea. Es común que mientras ella trabaja con un nivel o con un niño, sea continuamente interrumpida por las más disímiles preguntas: "Letty, quedan 4 hojas y 10 azules". Y luego un niño de otra mesa le grita: "Letty, Letty le quedan cinco", la maestra le responde: "¿Luego, su mamá cuántas le regaló?". La maestra sabe exactamente de qué se trata cada pregunta y mientras fué observada nunca dejó de responderlas. A pesar de estar trabajando en una mesa, está al tanto de lo que ocurre en cada una de las otras mesas, por ejemplo, interrumpió sus explicaciones para llamar la atención a los niños en otras mesas: "¿qué te pasa hijo? ... Evelyn, ¿qué quieres? ... Carlos, tenemos trabajo hijo ... Evelyn, ya te vi". Y sigue dando sus explicaciones en la mesa donde está trabajando.

Son los niños los que interrumpen a la maestra para hacer preguntas sobre el contenido y no al revés, como es la tendencia que hemos observado en el aula de la Escuela. El tiempo lo manejan en gran medida los niños. Este es interno a la tarea, es decir, se acaba cuando se termina la tarea. No es fijado externamente (dentro del rango de dos horas y media diarias). Son los niños quienes interrumpen el tiempo de la maestra. Es decir, manejan una parte importante de uno de los elementos estructurantes de la realidad del salón de clases, el tiempo.

El espacio donde se llevan a cabo estas actividades escolares y su uso, también es significativo. El salón del Programa 9-14 es una pieza grande (más del doble que el resto de los salones), parece una bodega. Sin duda, no es un espacio construído para salón de clases. La maestra y los niños ocupan poco menos que la mitad del espacio, el resto --al fondo-- es tá ocupado con sillas y mesas viejas que están arrumbadas, en medio hay un gran espacio vacío. El espacio que la Escuela destinó al Programa para realizar sus actividades, es un mensaje vivido cotidianamente. El "salón" es el lugar donde se guardan mesas y sillas que la escuela desecha; es también el lugar marginal donde asisten los niños que la escuela expulsa. El mensaje desde la institución parece ser: el lugar para una escuela de segunda. Para los niños, en parte es una "escuela" distinta e inferior a la "Escuela", y en parte distinta y superior a aquella: "Aquí estamos mejor por que no usamos uniformes y si llegamos tarde, no hay nadie en la puerta vigilan do y que nos manda de vuelta... podemos salirnos del salón. (...) La maestra nos revisa las tareas, no se sale del salón, nos explica hasta que comprendemos y no nos pega (sic)". A pesar de esta valoración altamente positiva que los niños tienen del Programa, expresan su nostalgia por la "Escuela", cuando en una de las sesiones comienzan a platicar con la maestra y le dicen que ellos también quieren usar uniformes "como los de la Escuela".

El espacio del aula del Programa es más flexible que el aula de la Escuela, y los niños lo utilizan también con mayor soltura que en ésta. Arreglan mesas y sillas rotas para poder usarlas; utilizan dos sillas para escribir usando una mesa cuando no quieren estar en la mesa de trabajo con el resto de sus compañeros; usan la parte de atrás del salón como escenario para ensayar un baile o como lugar donde jugar a la pelota; cambian el lugar de las mesas de trabajo según el frío o el calor, la intención de estar cerca o

lejos de otro equipo, etc.

Por otra parte, es importante señalar que la maestra no tiene un lugar físico privilegiado que la distinga frente a los niños. Su uso del espacio no la señala en un lugar central, referente único y principal para todos los alumnos. Entonces, el uso del espacio también (como el tiempo) responde más a necesidades inherentes a la tarea o a otros intereses de los alumnos que a pautas externas y generaciones.

En esta situación no se define rígidamente el lugar ni la postura física que le corresponde al proceso de aprender⁽²⁹⁾. Los niños trabajan en general, y sobre todo al comienzo de la se-

(29) Si resaltamos el problema de la postura física asociada al aprendizaje es debido a que la normatividad acerca y a través de ella constituye un hito importante en la historia de los mecanismos sutiles de sometimiento.

M. Foucault muestra como a principios de s. XIX se normaba hasta la correlación del gesto y el cuerpo con el fin de lograr una economía de energías en función de la tarea, formando así a un sujeto disciplinado. J.B. La Salle en su obra "Conduite des Ecoles Chretiennes" de 1928 dice:

"Una buena letra por ejemplo supone una gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo desde la punta del pie hasta la yema del dedo índice. Hay que tener el cuerpo derecho, un poco vuelto y libre del lado izquierdo y un tanto inclinado hacia adelante, de suerte que estando apoyado el codo, sobre la mesa, la barbilla puede apoyarse en el puño, a menos que el avance de la vista no lo permita: la pierna izquierda debe estar un poco más adelante bajo la mesa que la derecha. Hay que dejar una distancia de dos dedos entre el cuerpo y la mesa; porque no sólo se escribe con más rapidez sino que nada hay más perjudicial para la salud como contraer el hábito de apoyar el estómago contra la mesa; la parte del brazo izquierdo desde el codo hasta la mano debe estar colocado sobre la mesa. El brazo derecho debe estar alejado del cuerpo unos tres dedos y sobresalir casi cinco dedos de la mesa, sobre la cual debe apoyarse ligeramente. El maestro hará conocer a los escolares, la postura que han de adoptar y la corregirá ya sea por señas o de otro modo cuando se aparten de ella'. Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz".

sión, en las mesas a las cuales han sido asignados, pero también pueden cambiar a cualquier otro lugar del salón. Así mismo no se les pide que estén en determinada postura física. Por ejemplo Ignacio hace sus ejercicios de matemáticas en la siguiente posición: apoya su panza en la mesa y los pies en el respaldo de la silla, la cual balancea. La maestra no parece preocuparse, ni siquiera darse cuenta; tal es el grado de naturalidad que ello ha alcanzado en el salón. La maestra toma el cuaderno de Ignacio y le corrige su tarea. Un niño intenta sacar la silla donde Ignacio apoya sus pies, pero Ignacio está tan concentrado en su tarea que no se da cuenta.

El uso del espacio como el del tiempo en el salón del Programa se presenta en principio como dado o estructurado con independencia de los sujetos, especialmente de los alumnos. Es decir, los alumnos se encuentran con un espacio con determinadas características y un tiempo que viene asignado en el Programa del "9-14" y que es controlado y organizado por la maestra. Sin embargo, por las mismas características que estos asumen en el Programa son vividos más como algo que es susceptible de ser manejado internamente por cada individuo, que como una imposición externa rígida (dentro de ciertos límites). Por ello, estos elementos que estructuran la situación en el aula, a la vez, permiten la expresión de las singularidades de los sujetos que en ella interactúan.

Aula de la Escuela.

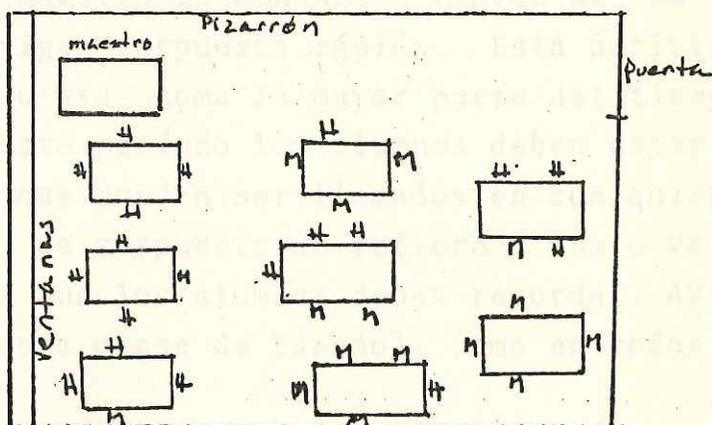
El maestro del aula de sexto año de la escuela es un hombre joven de alrededor de treinta años. Proviene de Guerrero y su padre es obrero. El maestro demuestra un gran dominio de su curso, habla con voz fuerte y ronca, y cuando se dirige al grupo en general los niños guardan silencio. Siempre que se le observó, se le vió enérgico y conduciendo la clase con agilidad y aparentemente con mucha seguridad. A veces afirma

que: "Estudié para maestro por vocación y me gusta enseñar a los niños". Otras, dice que desea comenzar estudios de Historia y Francés, que en las tardes quisiera trabajar en Turismo, que está cansado de dar clases.

Sobre los alumnos piensa que "deben ser libres", y que no importa que platiquen entre ellos mientras hacen sus ejercicios. Se preocupa por desarrollar la personalidad de sus alumnos. Dice que él hace que los niños den una pequeña charla sobre la clase anterior para que pierdan timidez. El inventó esto a partir de su experiencia en secundaria en donde tenía mucho temor de hablar frente a sus compañeros. El maestro también expresa gusto e iniciativa para crear actividades extra-aula. Prepara a los alumnos en bailes típicos para la presentación de la "muestra pedagógica". Dice que muchos de los pasos de baile los inventa él y que se divierte haciéndolo. Respecto de su relación con los niños dice: "Los niños me quieren mucho, me tratan con confianza". Sin embargo mientras es entrevistado, dos veces se acerca un niño para acusar a otro y el maestro no lo atiende. Continúa: "Por ejemplo, María retrasó la celebración de su cumpleaños para que yo pudiera asistir...",

El lugar.

Diagrama del Aula:



El maestro conduce un grupo de 34 alumnos de los cuales 18

son hombres y 16 son mujeres. Generalmente comienza súbitamente la lección, como por ejemplo:

M.: Callados, ya terminó el recreo. A ver, Verónica para que C de una vuelta, cuántas necesita dar A .

Los alumnos tienen que adivinar de que está hablando el maestro. Deben ser capaces de responder esa pregunta recordando con precisión el punto exacto en donde se interrumpió aquella materia en la clase anterior. El recuerdo debe ser textual.

Otro ejemplo, comienza una clase de Español diciendo:

M.: "¿Cómo podemos identificar el objeto Directo, Victor?"

No hace ninguna introducción al tema y se dirige a un alumno determinado el cuál es tomado por sorpresa con la pregunta. Todos los alumnos deben estar alertas a ser llamados y a interpretar el contexto y el tema al cual dicha frase pertenece.

Luego del inicio sorpresivo, cuando la lección se refiere a un tema ya tratado, el maestro la conduce a través de una serie de preguntas que exigen respuesta rápida. Esta actividad de preguntas y respuestas toma la mayor parte del tiempo de la clase. Durante este período los alumnos deben estar alertas a responder ya que pueden ser llamados en cualquier momento. Generalmente, la respuesta se refiere a una o varias palabras textuales que los alumnos deben recordar. Así sucede por ejemplo en esta clase de Español, como en todas las que observamos.

M.: Cómo podemos identificar el Objeto Directo, Victor?"

V.: "Anteponiendo la palabra 'qué' ".

M.: "Dame un ejemplo, Héctor".

H.: "El señor compró un carro, ¿Qué compró? Un carro".

M.: "Le anteponemos la palabra qué e inmediatamente sabemos la respuesta, ¿Cómo se llama la respuesta?"

/Nadie responde, se produce un silencio/.

Mario: "Objeto Directo".

M.: "Hugo, del Objeto Indirecto".

Hugo: "Para qué, para quién".

M.: "Bien, dame un ejemplo Hugo"

Hugo: "Pedro compró flores para su mamá en Morelia" /no concluye con 'para qué, para quién' /

M.: "¿El complemento Circunstancial? Rosalba".

/Interrupción, tocan la puerta del salón. El maestro atiende la puerta y vuelve/.

M.: "Circunstancial: dónde, cómo, cuándo, ¿Qué significa Carlos?"

...

M.: "A ver, escriban en sus libretas: Las palabras homófonas".

La intervención del maestro está dada básicamente por medio de las preguntas de repaso de la materia. Con ellas maneja los ritmos de la lección y estructura el tiempo al interior del salón. Con las preguntas señala los tiempos permitidos para cada respuesta, poniéndose el énfasis en la rapidez de ésta más que en ninguna otra cosa. En esta interacción el tiempo es siempre algo breve para el alumno, y administrado por el maestro. Este también marca el tiempo de duración de la lección completa. Abruptamente pasa de la respuesta sobre Objeto Circunstancial al nuevo tema de las palabras homófonas. Repentinamente dice: "A ver, escriban en sus libretas: las palabras homófonas". El fin de un tema se señala con la repentina aparición de una frase que expresa un tema nuevo.

Cuando se trata de un tema nuevo el maestro, por ejemplo, es-

cribe la definición en el pizarrón; lee un tema de una Enciclopedia y explica apoyado por un dibujo; dicta el contenido. Luego siguen las preguntas de control, con las características que ya hemos descrito. Por último, les da a los niños una tarea: buscar definiciones, hacer 10 ejercicios de matemáticas, hacer 10 enunciados. En este período el maestro o se sale del salón o se pone a platicar con alguien o a escribir en los libros de control de la tarea docente en la escuela. Aquí los niños platican entre sí, e intercambian informaciones y comentario sobre la tarea. El tiempo se termina cuando tocan el timbre para salir a recreo o al final de la mañana. En general esta última parte es un momento de relajación. Los alumnos ya están cansados y más bien constituye un adelanto a la tarea que luego terminarán en la casa. Es decir, implícitamente, bien pueden hacer o no hacer la tarea en el salón. El tiempo que está obligatoriamente destinado al aprendizaje lo controla el maestro. Los alumnos deben supeditarse al ritmo que el maestro impone. Para ellos es algo determinado externamente, y en general está marcado por el apresuramiento, por la rapidez. Lo que en esta situación se objetiva es que el tiempo es algo homogéneo, es decir, debe ser el mismo para todos.

El espacio está ordenado como algunas aulas de escuelas primarias en el país (desde la Reforma Educativa impulsada por Echeverría 1970-1976), un pizarrón adelante, al cual las siete mesas de trabajo colectivo enfrentan. Los niños se sientan de cuatro o seis por mesa. Frente a ellos la mesa individual del maestro desde la cual en general conduce la clase, diferenciándose así espacialmente de los alumnos. Las mesas caben casi al justo en la sala y no se puede alterar su orden espontáneamente según necesidades o deseos diversos que las situaciones provoquen. Aquí el ordenamiento espacial es algo fijo a lo cual deben adecuarse las actividades. En general los niños no pueden trabajar más que en los lugares a los cuales

han sido asignados, sentados en sus sillas y apoyados los cuadernos o los libros en las mesas.

A diferencia del uso del espacio en el aula del Programa, aquí el espacio es un elemento estructurante más rígido, vivido como determinación externa tanto por maestros como por alumnos. La posición que la ordenación del espacio hace ocupar a los sujetos, señala para maestros y alumnos papeles prefijados. A partir de esta demarcación, los sujetos que interactúan en el aula, se mueven transgrediéndola, creando otras identidades o bien acatándola. Podremos observar dicho movimiento en el próximo punto en donde intentaremos describir el quehacer de los alumnos al interior del aula; del Programa y de la Escuela.

C. LO OTRO. EL QUEHACER DE LOS ALUMNOS.

"(...) Pero lo otro no se deja eliminar; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes".

Antoniô Machado.

Los alumnos desarrollan una actividad permanente en el salón que a veces puede resultar más evidente y otras más sutil, pero nunca se detiene. Se expresa en movimientos, en preguntas, en risas, ironías, llantos, miradas o silencios. Todas ellas son expresiones de las actividades en que los sujetos alumnos van constituyendo la situación escolar.

En este punto intentaremos describir en que consiste el orden desde los niños --en su construcción de la situación escolar-- en el aparente desorden. Intentaremos reconstruir la lógica de sus relaciones, algunos de sus contenidos, sus valoraciones.

Nos adentraremos en este mundo tratando de explicar el contenido de lo que frecuentemente se registra como "aumenta el ruido

en el salón", por medio de dos formas de interacción de los alumnos que hemos llamado la "violencia" y el "relajo".

La "violencia y el "relajo"

"Maestra, hablemos ahora de la bronca, luego de la solución"

La "violencia" es una de las formas por medio de las cuales los alumnos se relacionan. La "agresión" entre ellos no es excepcional, forma parte de la vida cotidiana del salón. Trabajo escolar y violencia marcan el ritmo del salón y aparecen como equivalentes en esta situación:

"Al volver hacia su mesa de la 'calificación' con la maestra, Ignacio empuja a un compañero el cuál se pone en guardia. Luego de intercambiar algunos golpes, Ignacio se ríe, se sienta en su mesa y corrige y agrega cosas en su cuaderno. Vuelve a ir donde la maestra a mostrarle lo que ha hecho y se pelea con Arturo que está parado cerca de ella, esperando también que le califiquen su tarea. Arturo lo persigue para pegarle.

Lalo vuelve a la mesa, le han dado una nueva tarea de sumas y restas. Deja su cuaderno en la mesa, se levanta pelea a golpes con un niño en la mesa de a lado. Vuelve a sentarse, sigue trabajando

Luis se pasea por el salón silvando. En su camino encuentra a un compañero, lo empuja. Sigue caminando, se acerca a otro niño que está escribiendo en la mesa y le dice: 'Cállate pinche gordo'. Arturo agacha un poco la cabeza asustado de que Luis le pegue".

La "violencia" que se expresa en el salón forma parte de una manera de ser, es una forma de comunicación entre los alumnos. Esta forma de relación puede darse como juego y también adquirir dimensiones de seriedad, la cual defienden aún ante la maestra.

"...Entramos al salón de clases. La maestra se sienta encima de una mesa y se pone a platicar con los niños que en su mayoría se han sentado en sus puestos. Yo me he sentado también enfrente de ella, dándole la

espalda a la parte vacía del salón. Hay bastante ruido en el salón y la maestra comienza diciendo:

M.: "Niños, nos estamos tratando muy mal".

/Antes de entrar al salón la maestra me ha explicado que los niños han estado pegándose en la mañana y que el ambiente está 'muy cargado'/.

/A los niños les da un poco de pena la observación de la maestra. algunos bajan la cabeza pero otros la miran de frente/.

M.: "¿Así le vamos a responder a 9-14?".

/Algunos niños tímidamente dicen que no, otros se quedan serios/.

M.: "¿Les agradecería que nos estemos llevando en todo momento así?"

/Algunos niños dicen que no/

M.: "¡Entonces, hijos!"

/Los niños no responden, algunos platican entre sí/.

M.: "¿Están contentos con esta forma de actuar?"

/Se produce un silencio. Algunos niños al fondo del salón platican entre si/

M.: "...Empezamos jugando y terminamos peleando".

/Se produce un silencio/

M.: "Nos estamos golpeando mucho...nos estamos golpeando mucho"....

M.: "A ver si mañana podemos trabajar un poco más a gusto".

Raúl: "¿Y ahora, qué?".

M.: "¿Qué sucede con el trabajo cuando nos comportamos así?"

N.: "...No avanzamos".

"Bronco" (sobrenombre): "A mi siempre me echan la culpa de las peleas en el salón ...por qué no le echan la culpa a su 'pinche madre'..."

/Habla sobre los motivos de la pelea pero no quedó registrado/.

La maestra lo escucha y luego pide la opinión a otro niño sobre lo que Bronco acaba de decir. Luego tres niños más intervienen para explicar la polémica con detalles. Cuando esto ocurre los otros niños y la maestra escuchan con atención.

M.: "...Todos tenemos en algo la culpa, por que todos dicen siempre lo mismo: 'Si él se lleva que me aguante'. ¿Que podemos hacer?,"

...

M.: "¿Qué entendemos por 'llevarse'? (silencio...insiste) ¿Qué quiere decir eso, Lalo?,"

Lalo: "Que no nos golpeemos".

Sigue el diálogo de la maestra con los niños. Sólo hablan los implicados en el problema. La maestra habla del trabajo que se interrumpe con estos problemas, en ese momento dos de los niños acusados de haber participado en la pelea, interrumpen a la maestra para decirle: 'Después hablamos de las soluciones maestra, ahora hablemos del problema'. Se voltea y amenaza a otro de los niños implicados en la pelea: 'Si me vuelves a molestar te ...!',"

M.: "¿Cuál es la solución?,"

/Los niños no responden, se produce un silencio/

M.: "Yo podría decirles la solución es ésta, pero ustedes son los que están actuando".

Juan: "Habría que mandar llamar a su mamá y decirle cómo se comporta su hijo en la escuela".

M.: "¿Qué se sacaría con acusarlo a su mamá?" ¿Qué lo reprendan en la casa, que le peguen? Pero con eso el niño en la escuela no va a cambiar".

Gerardo: "Correrlos de la escuela...".

M.: "¿Correrlos, que no vengan más? ¿Es esa la solución? ¿Por qué los vamos a correr cuando todos tenemos algo de culpa?"

...

M.: "¿Cómo podríamos encontrar una solución?,"

Los dos niños implicados en el problema interrumpen nuevamente para seguir hablando de la pelea:

N.: "Maestra hablemos ahora de la bronca, luego encontramos la solución"

Maestra insiste en preguntar por la solución.

Niño 1: "Que ya no se peleen...".

Niño 2: "LLamar a la maestra..."

Maestra no responde a esas sugerencias, en cambio dice:

"...La solución la ponemos todos con nuestra propia persona. Les dejo de tarea que piensen en esto, mañana vamos a platicar..."

Llama la atención que sean los propios niños implicados en la pelea los que insisten en querer discutir los motivos y consecuencias de ella "públicamente", incluso con su maestra y ante sus compañeros. Ellos insisten en la necesidad de hablar sobre lo que ha sucedido aún en contra de la lógica del discurso de la maestra, que es fundamentalmente encontrar una solución, una "lección" para el futuro a partir de lo que ha sucedido. Al parecer los niños no consideran haber sido sorprendidos en falta, en algo que hay que ocultar, en algo en lo cual no tienen que ser descubiertos. Al contrario, quieren descubrirlo, ventilarlo, hablarlo. Tres veces los niños interrumpen el discurso de la maestra para pedir que se hable de la "bronca". La primera vez la maestra ya ha cerrado la plática sobre el tema diciendo: "A ver si mañana podemos trabajar más a gusto". Inmediatamente un niño dice: "¿Y ahora, qué?". Una intervención donde el niño hace ver y valer su interés en contra de el de la maestra en ese momento, abriendo con ello nuevamente el debate. Luego cuando la maestra está hablando sobre los efectos negativos que tienen las peleas sobre el trabajo, otro niño interrumpe a la maestra para volver a insistirle que sigan hablando de la pelea: "Después hablamos de las soluciones maestra, ahora hablemos del problema". Acto seguido vuelve a reafirmar ante todo el mundo que él volvería a pelear del mismo modo si la situación se repitiera, al amenazar a su compañero: "Si me vuelves a molestar te...". Reafirmando en ese acto la validez de su actitud, y de la violencia como forma de expresión. La maestra sigue el diálogo con los niños siempre insistiendo en la necesidad de hacer algo para mejorar las cosas, de encontrar una solución. Un niño la vuelve a interrumpir para repetir la petición que están haciendo en este --aparentemente-- diálogo de sordos: "Maestra hablemos de la bronca, luego encontramos la solución".

Los niños exponen y reivindican con insistencia su necesida-

de hablar sobre sus peleas, sus conflictos, su "violencia". Es una forma de expresión que está respondiendo a una necesidad vital, en la cual los niños se reconocen y la defienden incluso en contra de la autoridad que en ese momento representa la maestra.

Los niños viven la agresión como forma de relación y además la reivindican como tal. A través de ella también se estructuran las relaciones en el aula y forma parte de ese constante movimiento que se observa en el salón. En cuanto actividad se alterna con la tarea escolar y como veremos, también con lo que ellos llaman "relajo".

El "relajo" es un momento lúdico donde se combina la broma con lo serio, la agresividad con la dulzura, también forma parte de lo que se ha descrito como "ruido" en el salón. Son momentos en los cuales los niños platican, hacen bromas y se ríen sobre contenidos de sus vidas (interna o externa al salón). En estas pláticas se expresan sus intereses, sus preocupaciones:

"Los niños en la mesa trabajan en geometría, al mismo tiempo platican de otras cosas. Se ríen y hacen bromas hablando como "Chilangos".

Lucas a Luis: "¿Tú ya te vas?"

Carlos: "Para que si te pagan lo mismo si llegas tarde. Yo no me iría. Si a mi me pagan lo mismo, yo llego tarde."

Lucas: "¿Vas a ir al estadio el Domingo, Luis?"

Luis: "Sí"

Lucas: "¡Si, digo...!" (Quiere decir que no le cree)

Luis: "Con 1500 pesos voy y vengo..." (Está presumiendo, es una cantidad muy alta de dinero para ellos).

Lucas: "Yo voy hasta el fondo con la porra del América".

Luis: (Retomando su tema) "Con 1500 no alcanza ni para un pomo".

...

Carlos: "Están mejor los que iban a las fábricas..."

- Luis: "¡Qué es lo que tenías! ¿Estás loco, tú?"
- Lucas: "Hay que tener categoría. Psst. Nosotros no, verdad. Aquí nos estamos haciendo licenciados".
- Carlos: "Anoche vi a Evelyn. Venía con un cuate, venían del frontón".

/Los niños platican sobre el hecho de que el pizarrón amaneció rayado con insultos para la maestra/

Juan: "...fueron los del Programa de la tarde. Seguramente fue 'Tarzán', que es marihuano. Ya fueron a hablar con su mamá y ella dijo que no podía con él. Que si pasa algo que le echen a los agentes, nomás".

Luis: "A mi me robó tres gallos..."

Poli: "¿Qué edad tiene Tarzán?"

Juan: "16, es más grande que yo..."

"¿Qué edad tienes Poli?"

Poli: "15" (inclina la cabeza, se ríe apenada)

Juan: "Hace 15 años que naciste, verdad". (Con ternura)

Poli: (Apenada): "Sí".

Los niños están constantemente interactuando, incluso mientras hacen la tarea escolar. Al hacerlo realizan también su "socialización secundaria". Comparten opiniones y conocimientos sobre el mundo que los rodea y sobre ellos mismos. Generan una visión de mundo compartida que va constituyendo su sentido común. Al encontrarse en una situación común utilizan un lenguaje particular cargado de 'sobre-entendidos', y de evocación de situaciones.

En el resumen de registro que presentamos los intereses que los niños manifiestan en sus pláticas se refieren a la relación con el trabajo fuera de la escuela, el fútbol y el estadio, el dinero, la tensión entre trabajar o estudiar, la necesidad de encontrarle sentido al estudio, los problemas de los niños en la colonia, las relaciones entre muchachos y muchachas, sus edades, las agresiones a la maestra.

Es decir, constituyen un tejido complejo de intereses y preocu-

paciones que su propia existencia les abre. Sus opiniones, sus conceptualizaciones acerca de una determinada situación, sus comentarios forman parte de la generación de conocimientos que tienen lugar en la escuela sobre contenidos que no tienen directa relación con los contenidos escolares. Esta socialización entre pares⁽³⁰⁾ constituye un espacio importante del proceso de enseñanza y aprendizaje que toma lugar en la escuela, y nos muestra cómo el proceso de apropiación de conocimientos de los sujetos involucrados en la situación escolar es social y permanente.

El control propio de sus relaciones:

"No seas absurdo, hijo"

En el aparente caos, las relaciones entre los alumnos se dan pautadas por ciertas condiciones de relación.

En las interacciones que los niños desarrollan en el salón se va estructurando un modo de relación que supone un control de relaciones que ellos mismos llevan a cabo, al margen del control disciplinario de la maestra.

"Maura avanza callada, meticulosa en su tarea. Está con centrada. Carlos comienza a molestarla empujándole el codo del brazo con el cual escribe. Al segundo golpe Maura se enoja y comienza a pegarle a Carlos en el brazo y a insultarlo. Los niños pelean de pie frente a la mesa de trabajo. Evelyn, niña de mayor edad sentada en la mesa del lado, los hace callar: 'ssht!' (poniéndose el dedo índice sobre la boca, haciendo un gesto de silencio).. Los niños la miran, se desconciertan por un segundo y luego se sientan en sus sillas obedientemente".

(30) Ver R.T. Sieber: Classmates as Workmates: Informal Peer Activity in the Elementary School en "Anthropology & Education Quarterly". Vol. V Núm. 4.

Este evento nos muestra como el control de las relaciones entre los niños no ocurre siempre por la intervención de la maestra sobre ellos sino que son también los propios niños los que ejercen ese control entre si, aunque no podamos explicarnos porqué, Evelyn constituyó de hecho una autoridad para Maura y Carlos.

Es frecuente observar en el salón de clases que los niños están constantemente "acusándose" unos a otros a la maestra. Podríamos interpretar esto como que los niños están requiriendo a la maestra para que intervenga en sus relaciones. Sin embargo una observación más minuciosa de lo que implica este "acusar" nos lo muestra como un recurso formal, tal como es utilizado la mayor parte de las veces.

M.: "¿Qué pasa Ignacio? Ya te vi".

I.: "¡Maestra, me arrancó la hoja!"

A.: "¡Que hoja, si yo estaba aquí!" (lejos de I.)
(no demuestra ningún temor ante la acusación).

M.: "Pégala, yo tengo durex. ¿Porqué te arrancó la hoja?"

I.: "Le pegué al Gordo".

M.: "Porqué le pegastes?"

I.: "Porque me cae gordo..."

Juan e Ignacio se pelean. Ignacio avienta un cartón a Juan.

Juan.: "Mire Letty, Ignacio me está molestando!"

Ignacio se ríe y Juan también. Luis desde la mesa también se ríe..."

Los niños ya han solucionado entre sí el conflicto antes de acusarse a la maestra. Ellos tienen sus propias reglas para arreglar sus relaciones, por ello acusarse a la maestra no les inspira ningún temor, saben que no es ese el momento en el cual el conflicto se dirime, en general esto ya ha ocurrido. El apelar a la maestra es un recurso formal, por ello después de acusarse los niños se ríen, o se permiten bromas al ha

cer la acusación como: "Porque me cae gordo".

Los niños controlan en gran medida sus relaciones entre si y aunque el constante "acusarse" que caracteriza la dinámica del salón pareciera indicar que los niños están requiriendo el control de la maestra sobre sus relaciones, en realidad se trata de un hecho formal, de un juego, porque ellos ya han resuelto el conflicto al momento de "acusar"

La relación de ayuda. "¿Así se hace".

Existe además, otro modo de interacción entre los niños muy frecuente en el salón. Podríamos llamarle la relación de "ayuda" que están constantemente intercambiando.

Los niños no sólo hacen bromas, se ríen, platican de sus intereses y preocupaciones más diversas sino que también se ayudan con el trabajo escolar:

"Javier trabaja en una lección de Español está concentrado frente a su cuaderno y escribe. De pronto, dice en voz alta pero hablándose a sí mismo: 'La camisa seca'. Juan que está sentado a su lado haciendo una tarea de matemáticas, levanta la cabeza y le dice: 'La camisa está seca. Está. Así hablas tú. No la camisa seca'."

Juan interviene espontáneamente en la tarea de su compañero, aunque éste no se lo pida. Es una ayuda gratuita, no hay ninguna prescripción ni exigencia de hacerlo, no hay premio ni castigo. Incluso ambos niños trabajan en materias distintas. Sin embargo, existe entre ellos una práctica de involucrarse en la tarea del otro y de "enseñarse" mutuamente. Podemos también observar este tipo de involucramiento en la interacción entre Mario y Arturo:

"Mario mira el cuaderno de Arturo y luego le muestra que tiene un error en la suma que está resolviendo. El mismo Mario borra el resultado de la

suma y se lo corrige. Arturo mira atento las operaciones de Mario. Luego de que Mario le ha corregido, la suma él continúa con las otras".

Hay otras ocasiones en que los niños demuestran que han aprendido a interpretar las necesidades de ayuda de sus compañeros, aunque éstos no la expresen claramente:

"Bartolo, el niño más pequeño del salón, está sentado en su puesto. De pronto se para junto a su silla, salta, baila, mueve su lápiz por el aire como si fuera un avión. Trata de llamar la atención, de acercarse a los otros niños: se adelanta y retrocede hasta su asiento y finalmente permanece en su sitio.

Es de reciente ingreso al Programa y parece tener temor de transitar por el salón o de pedir ayuda, como los otros niños.

Ramón, de un nivel superior al de Bartolo, lo ve en esa actitud y se acerca a ayudarlo. Se para a su lado y le escribe algo en el cuaderno, le explica algo para que Bartolo pueda terminar su tarea".

Los alumnos acostumbran a corregir el trabajo de sus compañeros cuando consideran que tienen un error o a 'enseñarles' cuando creen que éstos necesitan ayuda. También es frecuente que los niños soliciten la ayuda de un compañero para que explique, complete o evalúe su tarea, lo podemos ver en esta interacción entre Gerardo y Juan:

"Gerardo viene de la mesa de los niños más pequeños a preguntarle a Juan sobre su tarea: "¿Así se hace?", le pregunta inseguro.

Juan: "No, te equivocastes" /Le corrige la suma/
/Gerardo vuelve contento a su mesa/

...

Gerardo en su mesa resuelve un problema de matemáticas. Al cabo de un rato mira a su compañera de a lado y le pregunta: "¿Le tocan de a seis, verdad?" La niña le dice que sí y le ayuda a colocar bien las pepas con que Gerardo se ayuda para resolver el problema".

Los alumnos acostumbran ayudarse y consultarse entre ellos. Como vemos en el evento de Gerardo, éste se levanta de la mesa, para ir a consultarle no a la maestra sino a un compañero mayor, el cual asume el papel de maestro con su compañero con toda naturalidad. Los alumnos asignan --de manera inestable y cambiante-- a otro compañero el papel de maestro, confiando en que el otro puede enseñarles algo que ellos no saben.

Sin embargo, este juego de roles intercambiables (alumno-maestro), tiene sus condiciones. Para que se lleve a cabo la ayuda es necesario que aquél que ha sido asignado circunstancialmente como "maestro" no abuse de su calidad de tal dando muestras de poder o autoritarismo de cualquier especie. Cuando ello ocurre el "alumno" generalmente suspende la plática, dejando al maestro sin alumno, como ocurre entre Juan y Luis:

"Luis: "¿Qué hay que hacer, Juan? No entiendo".

/Juan lee a Luis las indicaciones del libro de Español para que éste pueda hacer su tarea/.

/Al cabo de un rato Luis comienza a hacer la tarea/.

Juan: "A nosotros nos dieron 10 minutos para hacerla..."

Luis: "Estoy pensando..."

Juan: "Has de cuenta que te están dictando lo que está aquí".

/Le muestra la lámina. La tarea consiste en describir la lámina/.

Luis: "¡No seas absurdo, hijo!" /le dice con verguenza/

...

Al cabo de un rato Juan comienza a explicarle de nuevo como tiene que describir la lámina.

Luis se enoja, se para de su asiento y le dice: "¡Ya hijo!". Se va y se instala a trabajar sólo en dos sillas utilizando una como mesa".

Luis ha solicitado ayuda a Juan y éste se la ha dado con mucho interés. A primera vista, parece un contrasentido la actitud de Luis, pedir ayuda y luego rechazarla. Lo que sucede es que

lo que se está jugando en este comportamiento aparentemente contradictorio es el modo como los niños manejan sus relaciones. Para que estos niños acepten la enseñanza de un par requiere que se de dentro de ciertos márgenes que no rompa la relación de igualdad. Es decir, que el hecho de que en ese momento quede definido por la situación de que uno de los dos sabe más, no esté acompañado de signos, aunque sean sutiles, de autoridad. La percepción de los signos de autoridad es bastante fina e inmediata y la respuesta es drástica.

En las interacciones de ayuda, como en las de violencia, de relajamiento o de "acusar", podemos percibir un comportamiento bastante autónomo de los alumnos, en el sentido de que ocurre con relativa independencia de las normas escolares representadas por la maestra o por otros (directores, otros maestros). Estas actividades señalan una relación directa (no mediada) entre los sujetos alumnos y el contenido de la actividad a la cual están abocados. Como hemos visto, además las "reglas del juego" que rigen dichas actividades han sido generadas al interior de las relaciones entre ellos, no provienen de una autoridad externa.

Y el trabajo escolar: ¿Para quién?

Podemos observar, en el Programa, que la misma actitud de autonomía se manifiesta con respecto al trabajo escolar. A pesar de que es frecuente encontrar en la escuela que los niños hacen la tarea para la maestra y no para sí mismos, impulsados por la maestra; la maestra de primer grado de la misma escuela dice a sus alumnos: "Me hacen estas sumas" y luego "Me hacen un elefantito, sólo uno". O corrige el cuaderno de un niño y le dice: "Me lo estás haciendo mal". Frecuentemente este tipo de discurso redundante en que los alumnos tomen la tarea como trámite, como una serie de cosas que hay que hacer, para poder pasar a lo que realmente les interesa, como por ejemplo el recreo. O que tomen la tarea o el producto de ésta como algo ajeno a sí

mismo. Laura, alumna del mismo Primero dice: "La maestra me sacó ocho". Denotando en esa frase que no se percibe como productora del ocho, sino que como aquello que la maestra le da.

Junto con este tipo de relación con el trabajo escolar, también encontramos --preferentemente en el Programa, pero también en el aula de la Escuela-- una relación en la cual los alumnos se involucran como si fuera una empresa propia.

"Mario a la maestra (del Programa): "Maestra deme tarea..."

Maestra: "Ponte a leer del libro en tu casa".

...

Mario: "¿Ya me puedo ir?"

Maestra: "Sí".

Mario: "¡Ah! qué bonito".

Mario a Lucas: "¡Vámos pájaro!".

La maestra está calificando la tarea de Lucas. Este vuelve a su mesa de trabajo a terminar su ejercicio de geometría. Mario intenta ayudarlo. Lucas le dice: "Espérame". Y haciendo un gesto con la mano rechaza la ayuda, y se concentra en su ejercicio".

Ambas actitudes que señala este evento --pedir tarea e insistir en hacer sólo el ejercicio-- denotan una relación de autoregulación de los alumnos con el trabajo. Los alumnos no toman esas iniciativas por encontrarse bajo el control de la maestra sino que están generadas autónomamente, en el interés particular de ellos por el trabajo.

En este salón los alumnos buscan el modo de trabajo que más les acomoda para llevar a cabo la tarea, algunos recurren a hablar en voz alta para concentrarse y ausentarse del mundo, otros recurren a sus dedos para contar o a la tabla de multiplicar, a veces también recurren al compañero. Muestran signos de involucramiento, se ven apasionados, batallan con el problema.

Incluso a Luis a quién en ocasiones le cuesta mucho trabajo concentrarse, en esta ocasión resuelve el problema de matemáticas mentalmente a medida que lo va leyendo; al final de la lectura tiene también el resultado del problema.

Los niños desarrollan actividades e iniciativas para procurarse elementos con los cuales trabajar. A menudo buscan material concreto (se cuenta con él en el salón: semillas, cuentas, tarros, cartones variados, la "máquina", la tabla de multiplicar grande, etc.). El trabajo va frecuentemente acompañado de expresiones de felicidad, rabia, etc., que comunican a los otros que está pasando con ese aprendizaje. Y el trabajo es también algo serio, un momento en el cual los alumnos se concentran realmente. A veces, los niños para poder trabajar piden silencio a sus propios compañeros. Todos estos rasgos indican de qué modo el trabajo escolar es en algunas ocasiones para los niños, algo de lo cual se apropian.

La Construcción de Conocimientos:

"Aquí nos estamos haciendo licenciados".

Estos sujetos alumnos que hasta aquí hemos venido describiendo en sus rasgos de actividad y autonomía en la dinámica informal del salón de clases, son también aquellos sujetos que en esta actividad incesante y cotidiana construyen colectivamente un conjunto de conocimientos. Estos forman parte de un proceso de construcción que es previo a la escuela, que la rebasa, y que está integrado por lo que los sujetos viven y piensan dentro y fuera de ella. Este proceso de construcción está organizado desde el sujeto y está diversamente motivado, por necesidades que a veces son sólo de conocer y que no son siempre pragmáticas. A veces es un intento por explicarse una situación junto con otros. Estos intentos de explicación, estos intentos de visiones del mundo que se van confrontando con otros, constituyen los conocimientos que un grupo construye.

Cada grupo social puede producir conocimientos específicos relacionados a la situación que comparten y que a la vez están formados por los conocimientos genéricos de la humanidad, transmitidos de un modo específico en cada situación. Al decir "grupos sociales" generalmente se piensa en grupos de adultos, sin embargo, los niños y adolescentes que asisten a las escuelas son sujetos que articulan también un proceso de construcción de conocimientos dentro y fuera de ésta.

Los conocimientos que estos sujetos construyen son complejos y con frecuencia muestran la apropiación de un conocimiento socialmente construido, en su propio medio social; y que a la vez constituyen el modo como ellos problematizan y se explican su mundo. Sus diálogos, mientras trabajan en las tareas escolares así lo expresan:

"Lucas a Luis: "¿Tu ya te vas?"

Carlos: "Para que si te pagan lo mismo si llegas tarde?
Yo no me iría... si a mi me pagan lo mismo, yo
llego tarde".

...

Carlos: "Están mejor los que iban a las fábricas..."

Luis: "¡Qué es lo que tenías! ¿Estás loco tú?"

Lucas: "Hay que tener categoría. Psst' Nosotros no,
verdad, aquí nos estamos haciendo licenciados"

Mario: "Tanto que se matan el cerebro, ¿verdad maestra"
Licenciados, ingenieros, tantas cosas ..."

Los niños problematizan y comentan una tensión para ellos siempre presente; la tensión entre el trabajo y el estudio, si estarán "mejor" los que van a las fábricas ... la necesidad de reafirmar la necesidad de estudiar para estar "mejor", la necesidad de confiar que por medio de los estudios podrán encontrar mayor "categoría" (social). Y a la vez la percepción de que los estudios son algo ajeno, algo que hacen los "otros" pero de lo cual ellos también se apropian; algo que hacen los

que "...se matan el cerebro" los "Licenciados, Ingenieros, tan-
tas cosas ..."La educación como factor de su movilidad social,
es reiterado en el discurso de la maestra⁽³¹⁾, a pesar de ello
los niños dudan. Su diálogo refleja esa duda, este carácter
ambigua de la situación que viven.

(32) "Luis: "...a veces pienso que preferiría dejar la
escuela para trabajar y ganar dinero... Yo
pienso que... no sé, en las noches después
de trabajar...yo solito, así es más fácil.
A veces me dan ganas de decirle a Letty, ya
me voy. A veces pienso que mejor voy a se-
guir... que tal si me dan el certificado
(de primaria)..."

Luis expresa su necesidad ---que es también la de sus compañe-
ros--- de ganar dinero y la duda y a la vez la esperanza que el
"Certificado" le sirva para ello. La duda de que la educación
les sirva a ellos para cambiar de estrato o de clase social.
A la vez muestra el peso del discurso dominante que asegura
que ello es posible, que es el único camino posible. Luis
guarda la esperanza: "...mejor voy a seguir... que tal si me
dan el Certificado".

La problematización que los sujetos hacen de esta tensión, el
modo incluso angustioso de vivirlo, muestran la percepción
certera que los sujetos tienen de un problema complejo y dra-
mático para ellos. Van expresando y conceptualizando una si

(31) Discurso de la maestra sobre el tema en el salón el 3 de
Octubre de 1983.

(32) Entrevista a Luis, 6 de marzo de 1984.

tuación que les es vital y así van también generando una o varias visiones sobre ella.

A veces los niños dan una explicación radical a un suceso. Dicha explicación muestra la visión particular que el niño tiene de esa realidad:

"Maura y Carlos, en la misma mesa de trabajo tienen una pequeña pelea. Maura le pega a Carlos una palmada en el brazo porque éste le ha sacado su goma. Carlos muy enojado le dice: "¡Estás de caliente...!" La maestra que los ha escuchado interviene enfrentando a Carlos duramente: "¡Así le dices a tu mamá cuando te pega... Estás de caliente!". Carlos no responde, baja la cabeza y se sonríe. Cuando la maestra se va, Carlos le dice a Maura: "Se cree la gran señorona, la ricachona de las Quintas. Sólo las ricachonas se creen así".(33)

Para Carlos, las duras palabras de la maestra suponen un creerse mucho, "creerse así", es decir, ponerse por encima de él en una relación de jerarquía y poder. Para él esta actitud la tienen los ricos. Justamente aquellos sujetos que pertenecen a una clase social distinta a la de él. Ellos pueden invalidar una expresión (que corresponde a una cultura específica) y que no concuerda con sus propias expresiones culturales. Es la imposición (aunque puede ser aparente) de una cultura sobre otra por el poder de una clase.

Este es un tipo de explicación bastante compleja y expresa un punto de vista diferente al sentido común general de la socie

(33) Las "Quintas" son casas grandes con jardines rodeadas de altas murallas, que se encuentran en el límite de la colonia donde viven los niños, situadas en una calzada muy importante. De ahí que se utilice "las ricachonas de las Quintas".

dad (ideología dominante).

Las situaciones que van conformando la concreta existencia de los sujetos son a menudo el contenido de las tematizaciones que éstos hacen de su mundo. Son los temas que les abren el abanico posible de preguntas a partir de las cuales pueden construir conocimientos.

"....De pronto Luis me pregunta si las cosas son más caras en Chile o en México. /Ya habíamos tenido varias pláticas entre ambos sobre estos países/. Le respondo que en Chile. Se queda satisfecho. Luego, me pregunta si tengo pasaporte (?). Le respondo que sí.

La pregunta me sorprende, me parece que tiene un sentido que no alcanzo a entender.

Luego, la maestra --en una plática informal-- me explica que los niños del sector están interiorizados de los problemas que tienen los mexicanos que cruzan las fronteras para trabajar en USA sin "papeles", porque muchos adultos del sector lo hacen. Es decir sus tíos, padres, primos, hermanos, etc."

Luis tiene una determinada percepción de lo que es "ser extranjero", que está en relación fundamentalmente a tener o no papeles o pasaporte. Esta percepción se ha formado por la experiencia comunicada de los adultos de su colonia. El sabe también que los precios son distintos en un país que en otro. A partir de este conocimiento es que él interroga a la observadora en su calidad de extranjera.

El hacer una pregunta supone un conjunto de conocimientos que hacen posible formularla, es decir, una pregunta es una síntesis de conocimientos puestos en un momento dado en determinada dirección. En este sentido, quién pregunta de alguna manera anticipa una respuesta. Un sujeto interroga al mundo al interpretarlo y al hacerlo está construyendo conocimientos. Extremando la imagen, podríamos decir que un sujeto no puede

habitar su mundo sin nombrarlo, sin conceptualizarlo. Heller⁽³⁴⁾ sitúa la diferencia entre el mundo natural y el sujeto en el hecho de que éste come, duerme y se reproduce y sabe que lo hace, este saber es el que hace la diferencia.

El sujeto conoce su mundo a través de las interrogantes que le formula y éstas son posibles por los conocimientos previos, los cuales participan de manera muy diversa en la constitución de la pregunta: de algunos se tiene conciencia y de otros no, algunos son argumentaciones racionales "completas" y otras son evocaciones, fragmentos, recuerdos, etc.

Este proceso de construcción de conocimientos, que rebasa e incluye a la escuela, es un proceso eminentemente social, se hace siempre con "otros" que forman el mundo para el sujeto; a la vez es una actividad inherente al sujeto en tanto que a través de ella se constituye como tal.

La singularidad de la apropiación del conocimiento escolar:

Hasta aquí hemos descrito la actividad de construcción de conocimientos de los sujetos en sus interacciones informales o espontáneas entre sí y con su mundo. Quisiéramos mostrar ahora algunos indicios de cómo esta actividad sigue ocurriendo en un proceso más pautado, en donde el conocimiento se presenta formalizado y de manera sistemática al alumno. Este ya no interroga a un mundo relativamente vasto, al cual él discrimina y ordena de determinada manera a través de sus preguntas. Ahora se le presenta un determinado ordenamiento de la realidad o contenido escolar. Es a esa visión sistematizada de un sector específico de la rea-

(34) A. Heller: "Sociología de la vida cotidiana". Pág. 19
Ed. Península. España, 1977.

lidad, que el alumno puede interrogar, reinterpretándola a su vez.

En esta actividad de intercambio permanente que realizan los alumnos también toma parte la elaboración o reinterpretación de contenidos escolares. Lo hemos analizado en los eventos en los cuales los alumnos se involucran en la tarea de un compañero y que hemos llamado actividades de "ayuda" entre ellos. Esta actividad siendo social también pasa por su expresión a nivel individual en relación al conocimiento presentado por la maestra.

El conocimiento no es interiorizado ni asimilado por los sujetos de igual manera, ya que es transformado por el sujeto el cual lo interpreta de modo singular. Veamos las diferencias entre Nacho, Beto y Gerardo en el modo como simbolizan las relaciones entre dulces y niños, en referencia al problema de matemáticas que deben resolver:

"Los niños del primer nivel, deben resolver el siguiente problema de matemáticas del libro de texto:

Clara tiene 13 bolsas con 10 dulces cada una y quiere repartir los dulces entre 5 niños. Clara empieza repartiendo bolsas enteras.

...

A cada niño le tocaron bolsas y dulces sueltos. (35)

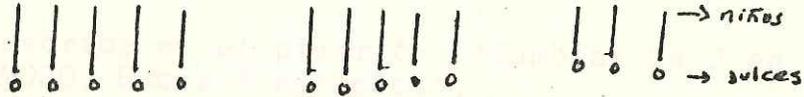
En vista de que transcurre el tiempo y los niños no resuelven el problema, la maestra les da una explicación. En el libro hay dibujados 13 conjuntos de 10 dulces cada uno. La maestra agrupa los dulces dibujando cinco círculos distintos, y dice: 'Niños, el primer paso para resolver el problema es hacerle bolsas a los dulces en el libro, para repartirlos entre cinco niños. Si a

demás quieren cuentitas o fichitas para hacer esto, ahí hay (estante).

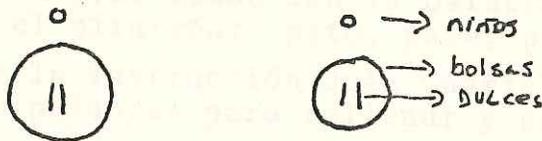
No todos los niños dibujan bolsas a los dulces en el libro.

Otros hacen lo siguiente:

Nacho:



Beto:



Gerardo:



Es decir, cada niño construye la relación entre niños y dulces de manera diferente, representando en el conocimiento de modo diverso. No hay una relación lineal entre el contenido presentado y su apropiación ya que ésta se organiza desde el sujeto en su singularidad. Los alumnos están siempre organizando su propio proceso de conocimiento, cada cual reinterpreta, por ejemplo, las instrucciones que da la maestra para llevar a cabo una tarea:

"M.: "A ver saquen la libreta de Español. Hagan 10 ejemplos de objeto directo, indirecto y circunstancial...."

N.: "Yo voy a hacer el complemento directo e indirecto juntos..." (comenta en la mesa de trabajo a sus compañeros)".

Los alumnos toman constantemente decisiones de cómo llevar a cabo su conocimiento; Luis es un muchacho que rara vez se concentra por mucho tiempo en una tarea, pero motivado por un problema de matemáticas que tenían que resolver, al mismo tiempo que lo va leyendo del libro de texto va sacando las cuentas mentalmente. El resultado es que

junto con terminar de leer el problema, ya ha obtenido el resultado. Luis organizó su apropiación de este conocimiento de modo distinto a como lo hicieron otros niños y a como lo hace el mismo en otras ocasiones. En otra oportunidad Juan Gabriel organiza su proceso de la siguiente manera:

"La M. escribe en el pizarrón: 'Cambiar la J en la pa labra MOJO. Hacer 4 ejemplos'.

/Antes habían practicado con la palabra PALO. Y habían escrito en el pizarrón: pato, paso, paro, paño/.

Al escuchar la instrucción Juan Gabriel rápidamente acomoda sus palabras para rellenar y escribe en su cuaderno:

'MOJO

MO O

MO O

MO O

MO O' "

El sujeto construye y re-construye --tal como lo hace con el mundo en general-- el conocimiento que le es presentado en la escuela. Como hemos visto el conocimiento es reelaborado por cada sujeto al relacionarse con él, desde su propio universo de significaciones. En este sentido podemos decir que entre lo que se enseña y lo que se aprende existe una incógnita constituida por los múltiples procesos de apropiación que cada sujeto lleva a cabo.

Ningún conocimiento tiene un punto de partida absoluto, ya que el conocer implica hacerlo desde otros conocimientos. Por ello, entre otras cosas, cada alumno hace una reelaboración singular del contenido .

El hecho de que los sujetos realicen siempre una actividad en la construcción conocimientos no implica que dicha actitud ac-

tiva represente una relación no alienada con el conocimiento. Como veremos en el próximo capítulo, la apropiación del conocimiento escolar implica también en ocasiones una relación de exterioridad con un conocimiento que a menudo se presenta cosificado.

IMPLICACIONES DEL ANALISIS:

En resumen, podríamos decir que, los maestros participan estructurando la situación escolar principalmente a través del manejo de los elementos simbólicos más generales como son el espacio y el tiempo, por medio de la organización de la actividad. Ambos maestros de este estudio los manejan y tienen el poder sobre ellos aunque de manera diferente. La maestra del Programa maneja el tiempo y el espacio de manera relativamente subordinado a lo que se cree que son las necesidades de la lección; es lo que hemos llamado el manejo interno del espacio y el tiempo según las necesidades inherentes a la tarea y que permite la expresión de las singularidades y de la heterogeneidad en su uso. El maestro de sexto de primaria, por el contrario, maneja el tiempo y el espacio más como una determinación externa que se le imponen a la tarea delimitándola. El tiempo y el espacio son considerados como algo homogéneo, igual para todos los niños, lo cual a su vez supone iguales necesidades en el proceso de apropiación de conocimientos e iguales respuestas, "como si todo hubiera de ser uno y lo mismo..."

Los alumnos a su vez participan constituyendo la situación escolar por medio de varias dimensiones: en primer lugar, por medio de formas de comunicación, verbal y no verbal, que se despliegan constantemente en el salón (incluso cuando hay silencio, a través de las miradas). La "violencia" es una forma de comunicación preferentemente no-verbal que marca el ritmo de la actividad en el salón. Es una forma de comunicación legítima

y vital para los alumnos como lo muestra el registro sobre la "bronca"; ésta implica contacto físico y expresión de las emociones. Por la frecuencia con que ella ocurre en el salón --matizado con el trabajo escolar y el "relajo"-- consideramos que es una dimensión constitutiva del sujeto que manifiesta aspectos no racionales o verbales.

El "relajo" es una forma de comunicación lúdica, preferentemente verbal. Revela en sus contenidos los intereses, preocupaciones, sentido común de los sujetos que al confrontarlos van generando visiones de mundo compartidas. Esto ocurre de modo espontáneo, forma parte "natural" del tejido de su vida cotidiana. Este tipo de comunicación ocurre entre pares, forma parte de la realidad del aula y en ella también se imbrican y mezclan los contenidos académicos que el maestro transmite.

En segundo lugar, los sujetos construyen en ocasiones, sus relaciones entre sí y con la tarea de manera autónoma de la presencia o prescripciones de la maestra. Esta autonomía se expresa de manera especial en lo que hemos descrito como "trabajo escolar", "ayuda mutua" y "acusarse". En ellas los niños se relacionan desde sus propios intereses, asumen la tarea como empresa propia, se ayudan entre sí con la tarea, tal como intercambian conocimientos sobre contenidos no escolares por iniciativa propia; y establecen un orden (oculto) en sus relaciones, generado por sí mismos. Todo ello ocurre con independencia del discurso de la maestra; y nos ha sido posible construirlo en un espacio pedagógico donde la maestra intencionalmente ha suprimido relativamente y en lo posible el discurso normativo. Esta actitud autónoma desde la cual se relacionan --que a veces se topa con lo que la maestra transmite-- influye en la estructuración de la dinámica del salón.

En tercer lugar, es importante resaltar que esta actividad co-

tidiana de los niños está traspasada por lo que llamamos construcción de conocimientos. Estos forman parte de un proceso de construcción que es previo a la escuela, que la rebasa y que está integrado por lo que los sujetos viven y piensan dentro y fuera de ella. Estos son los conocimientos llamados de la vida cotidiana⁽³⁶⁾ pero no sólo se refieren el "uso del mundo" si no también a la explicación del mundo y van conformando los conocimientos que un grupo construye. Están formados por los conocimientos específicos relacionados con la situación que comparten y por los conocimientos genéricos de la humanidad. Los conocimientos que los niños construyen son complejos y dan cuenta de lo anterior; a veces incluso expresan la apropiación de un punto de vista diferente del sentido común general de la sociedad (ideología dominante).

La construcción de dichos conocimientos se da por medio de la actividad de interrogación del sujeto a su mundo, a partir de una síntesis particular de los conocimientos previos que el sujeto articula en un momento dado en determinada dirección. De estos, se tiene a veces conciencia y a veces no; algunas son aegumentaciones racionales "completas" y otras evocaciones, fragmentos, recuerdos, etc.

Es importante señalar que este es un proceso social que ocurre con "otros" sujetos; en el los sujetos interrogan a un mundo relativamente vasto al cual discriminan y ordenan de determinada manera a través de sus preguntas.

Pero este proceso siendo social también es singular. El modo como cada niño reelabora los contenidos académicos, a partir de su propia singularidad, así lo indica. Este aspecto profundiza la dimensión del sujeto educativo como un sujeto siempre

(36) Ver: A. Heller: Op. cit. pág. 317

CAPITULO II

LA RELACION DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO.

Los conocimientos escolares y su existencia social.

Uno de los elementos más importantes que constituye la cotidianidad escolar es el conocimiento que allí se transmite. Este conocimiento se constituye por un lado por el uso de los programas y libros escolares, y por otro, por el conjunto no homogéneo de prácticas que tanto docentes como alumnos constituyen en su relación, en donde adquieren connotación específica, por ejemplo, la palabra "dictado", "examen", o bien los silencios o las miradas de aprobación o reprobación.

Los contenidos académicos no son lo que pueden parecer al observador casual, ya que al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos; son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen o los olvidan. Este capítulo pretende dar cuenta de ese microcosmos en su orden relativo y en su a veces inalcanzable complejidad. Explora las posibilidades de describir ciertas dimensiones a través de un lenguaje analógico que de cuenta de las formas y de la relación con el conocimiento, construidas por sujetos particulares y concretos que ahí conviven y después se van.

Los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo "autorizadas" (con autoridad), las cuales constituyen el rayado de cancha en el cual

los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los "verdaderos" conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, definen implícitamente lo que no es conocimiento válido. Es por la fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos, que se dificulta por igual a maestros y alumnos identificar como conocimiento válido sus propios conocimientos marginales que están presentes también en el aula. Los contenidos académicos definen así los límites de lo válidamente cognoscible a partir de la experiencia escolar⁽¹⁾ y en esa medida definen "autorizadamente" lo que es el mundo para el sujeto.

Podemos considerar los conocimientos que se transmiten en la enseñanza como una proposición de la cultura en y a través del lenguaje y de los comportamientos; ésta se encuentra tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y niega.

Sin embargo esta propuesta cultural no se transmite siempre, ni en todas las escuelas, ni en todas las aulas de la misma manera, por más que el programa sea uno. Ello es así porque el lugar donde el conocimiento se "transforma" en una particular explicación de la realidad es el sujeto; esta concreción por tanto no es estable, homogénea, unívoca para toda situación social. La transformación (cambio de forma) del co-

(1) Rockwell, E. y Grecia Gálvez: "Formas de Transmisión del Conocimiento Científico: un análisis cualitativo". En: Educación # 42, México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1982, p. 129.

nocimiento tiene relación con la historia de los maestros, en tanto maestros y en tanto mujeres y hombres; y con la historia de los alumnos en los mismos sentidos; historias que se ponen en juego en la lógica de interacción en el salón.

Los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento y la escuela el espacio específico donde éste es reconstruido y definido. Intentaremos, justamente, describir la definición del conocimiento escolar entendiéndolo como construcción social, es decir, como objetivo en "(...) las relaciones y prácticas (institucionales) cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir"⁽²⁾ y por tanto no abordaremos su existencia subjetiva en términos individuales.

Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones. En primer lugar, son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, sobre un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos, de lo que la escuela debe transmitir, i. e. de aquellos conocimientos incluidos en los planes y programas. Estas decisiones instituyen una definición del conocimiento legítimo. Además cada maestro por medio de una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de un modo singu

(2) Rockwell, Elsie: "Los usos escolares de la lengua escrita", en: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, (comp.), Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo Veintiuno Editorial, 1982, p. 297.

lar. El aula misma constituye una instancia de definición del conocimiento ya que además de ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento, prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento.

LA EXISTENCIA MATERIAL DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA.

La forma es contenido.

En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al "contenido" transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Por ejemplo: la secuencia y orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder etc., no son sólo formas vacías, sino son en sí mismas un mensaje que altera y re-significa, como veremos, a contenidos, como el de "aparato digestivo" o de la "lectura narrativa", que la escuela transmite.

El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal. La forma en que se presentan temas tales como "La Revolución Francesa" o "La fórmula del volumen", como veremos en este capítulo, afecta su significado. Además tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos.

Los contenidos académicos propuestos en los programas no se transmiten inalterados en cada salón; estos son reelaborados por maestros y alumnos en cada ocasión. Los contenidos académicos tal como son propuestos en el programa son reelaborados al ser transmitidos, a partir de la historia de los maestros y de su intención de hacerlos accesibles a los alumnos. Así mismo, son reelaborados también por los alumnos a partir de sus historias y sus intentos por aprender la lección. Como resultado y al contrario de lo que se supone, en la escuela se dan varias formas de conocimiento, algunos de los cuales hemos intentado describir.

En la descripción hemos separado las formas de conocimiento de la relación de los sujetos con el conocimiento por razones de análisis; en la dinámica de la lección ambas dimensiones se dan juntas. Por ello en la descripción que presentamos frecuentemente ambos ejes de análisis se cruzan.

Las dimensiones constitutivas tanto de forma como de relación con el conocimiento se trasladan como ejes de análisis que permiten elaborar construcciones a partir de los registros.

Forma del conocimiento en la enseñanza.

Usamos este concepto de forma de conocimiento para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela. Intentamos a través de él no abstraer el contenido de la clase de la forma de enseñanza ni de la relación maestro-alumnos, sino describir estas dimensiones en su interrelación, así como ocurre al ser presentados los conocimientos. Como decíamos, la forma también es contenido y por tanto también leemos en las formas de transmisión y de respuesta -la

repetición del contenido, la textualidad de la respuesta, la dinámica de la interrogación o la ejercitación- una dimensión de la definición del conocimiento escolar.

Influye en la constitución de la forma de conocimiento de manera muy central, lo que hemos llamado lógica del contenido. Entendemos por ella los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado, algunos de los cuales hemos reconstruido en esta descripción, tales como: el nivel de abstracción o de relación con lo concreto, el grado de formalización del conocimiento, la pretensión de verdad y de cientificidad implícita en las formas de transmisión, y la estructura y delimitación del conocimiento.

La lógica de la interacción es otra dimensión importante que constituye la forma de conocimiento. Entendemos por ella el sentido que se objetiva en el conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros unos a otros, e incluye tanto el discurso explícito como el implícito⁽³⁾. Frecuentemente se cristaliza en el momento de la interrogación del maestro a los alumnos acerca de la lección. En ella el uso de las preguntas, el tipo de respuestas que se validan o no, van revelando aspectos importantes de lo que allí se está definiendo como conocimiento. Dicha interacción está conformada por las historias de los maestros y alumnos frente al conocimiento y por tanto, también estructura la forma de conocimiento.

(3) Otros autores como P. Jackson, lo han conceptualizado como "currículum oculto". (La vida en las aulas, Madrid, Marosa, 1975).

Más específicamente lo que se pone en juego en la interacción entre maestros y alumnos es una determinada lógica de la enseñanza y la lógica de la participación formal de los alumnos. Estas constituyen el contenido implícito que se va transmitiendo a lo largo de la lección y que le da un sentido particular a los diversos contenidos específicos que la lección incluye. A través de su participación los alumnos objetivan su comprensión de lo que es "conocer" o "aprender" y aportan contenidos específicos a la clase. Estas definiciones forman parte de la dinámica en la cual se concretiza la presentación y apropiación del conocimiento.

En resumen, dos son las dimensiones constitutivas de la forma de conocimiento: la lógica del contenido y la lógica de la interacción. En este estudio, hemos construido tres formas de conocimiento en la escuela: La forma de conocimiento tópica; la forma de conocimiento como operación y la forma de conocimiento situacional.

La relación con el conocimiento.

Si en la primera sección (formas de conocimiento) analizamos el conocimiento escolar desde el punto de vista de su formalización como tal a partir de la lógica del contenido y de la interacción, en la segunda sección ponemos el énfasis en la posición del sujeto en relación a las distintas formas de conocimiento. Desde esta óptica intentamos describir de qué modo los sujetos (maestros y alumnos) intervienen en la estructuración de las formas de conocimiento y a la vez describir en que posición dichos conocimientos requieren al sujeto. En esta parte del análisis privilegiamos la lógica de la interacción, sin embargo la lógica del contenido también está presente como referente de la interacción.

El principal aspecto que interviene en este eje de análisis, es la relación sujeto-objeto. Podemos leer en las interacciones en el aula el modo como dicha relación se está entendiendo, (por ejemplo, desde una concepción empiricista del conocer). Este modo de entender la relación implica una cierta conceptualización de sujeto y de realidad, que imprime una cierta posición al sujeto en relación con el conocimiento.

Es esa posición del sujeto que intentamos describir en esta sección, en el modo como ocurre en la dinámica concreta en el salón, en relación a las distintas formas de conocimiento.

En este estudio hemos construido dos formas de relación con el conocimiento, que hemos llamado: relación de exterioridad con el conocimiento y relación de interioridad con el conocimiento.

Se produce una relación de exterioridad cuando el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le parece como problemático o inaccesible (por razones que analizaremos en esta sección). En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta, proceso que se "toma por" la apropiación del contenido explícito de la lección, produciéndose una simulación de la apropiación del contenido que deja al sujeto en posición de exterioridad. Como veremos en el desarrollo de esta sección, la relación se vuelve mecánica, exterior y "exitosa".

Se produce una relación de interioridad con el conocimiento cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él. Esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. Este entonces debe referirse a sí mismo, debe buscar su punto de vista. El sujeto

se apropia de un contenido que requiere de su (el sujeto) elaboración. Como veremos la relación se vuelve significativa, es decir, con valor intrínseco para el sujeto.

En este capítulo, al sujeto maestro lo consideramos fundamentalmente como aquel que media entre los alumnos y el conocimiento, en dos sentidos: por un lado, aquel que hace una reelaboración particular del contenido que presenta a los alumnos y por otro aquel que "representa" la autoridad del conocimiento escolar.

Hemos señalado que no podemos hablar de el conocimiento escolar ya que en la escuela se presentan varias formas de conocimiento al mismo tiempo; del mismo modo es importante señalar que un mismo maestro transmite frecuentemente distintas formas de conocimiento es decir, no podemos distinguir formas de conocimiento o relaciones con estas formas por "tipos" de maestros.

A. FORMAS DE CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA.

En congruencia con lo anterior, para estudiar la constitución del conocimiento escolar en la enseñanza, comenzaremos por analizar las distintas formas de conocimiento que se presentan en ella.

Describiremos en esta sección las tres formas de conocimiento que en este estudio hemos construido.

1. Conocimiento Tópico.

En el análisis de clases hemos identificado en primer lugar una forma de conocimiento que está orientada hacia la identificación "tópica" de la realidad. Le hemos llamado tópico, intentando señalar con ello la ubicación de un espacio (topos) como el eje en torno al cual se estructura el contenido. Este tipo de pensamiento produce una configuración del contenido, cuyos elementos son datos que tienen solo una relación de contiguidad y que se presentan a través de términos más que de conceptos. Se trata siempre de datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión.

En esta presentación del conocimiento el énfasis está puesto más en nombrar correctamente el término aislado, que utilizarlo en determinada operación. Se enfatiza la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia donde el orden se circunscribe exclusivamente en una relación de contiguidad entre los elementos.

Las respuestas -dado el control de la transmisión- son únicas, precisas, textuales. Esta forma de conocimiento enmarca formas precisas de respuestas, dado que representan a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija en el espacio. El correcto nombrar de términos en referencia a un cierto lugar, orden y secuencia constituye un "rito del dato" en el cual esta forma de conocimiento se concretiza.

La exclusión de la explicitación de la elaboración de los alumnos, es constitutiva de esta forma de conocimiento. O dicho de otro modo, se niega en los hechos la existencia de dicha elaboración. El conocimiento se presenta como teniendo un status en sí mismo y no como significante con referente;

en tanto tal se presenta cerrado y acotando todo el conocimiento sobre el tema. Además, es presentado como teniendo un carácter de verdad incuestionable. Es transmitido también por la utilización de un lenguaje científico, extraño a los alumnos, con la particularidad de que además se presenta como familiar sin serlo. Estos elementos se articulan configurando una forma de conocimiento en que lo central es el ordenamiento del contenido en un cierto "espacio", en el cual, con la reconstrucción de ese ordenamiento, se transmite la imagen del todo que supuestamente es el objeto de conocimiento.

Analizaremos una clase de Ciencias Sociales, una de Ciencias Naturales y una de Español en donde se presenta la forma de conocimiento tópico:

Clase de Ciencias Sociales.

- (4) "Los alumnos leen en silencio una lección sobre la revolución francesa. Después de un buen rato el maestro les dice: "A ver uds. ya deben saberlo de memoria, (digan) lo poco que sepan; cerrar libros".

Una alumna, Juliana, empieza a decir algo sobre "los campesinos". (El texto es breve pero menciona cuatro veces a los campesinos).

El maestro interrumpe: "No, no primero ¿de qué se trata?".

Los alumnos no contestan.

M.: "A ver Angeles, en Francia ¿qué había?".

La niña contesta, "que acá hay muchas tierras fértiles, ríos y borregos". (El texto dice solo que había mucho ganado).

M.: "De borregos, ¿qué dice? (tono serio).

-
- (4) Registro de salón de clases tomado de Elsie Rockwell "Los usos escolares de la lengua escrita", en, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, Nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura, Siglo XXI, 1982, p. 313.

Los otros alumnos se ríen.
 La alumna no dice más.
 (Este ocurre en un pueblo pequeño donde se crían borregos).

En su relación con el conocimiento la alumna hace un intento por vincular el texto con su experiencia, pero se ve coartado por la exigencia del maestro de que el texto sea reproducido ciñiéndose al texto y sobre todo en un orden que él determina, dice: "No, no, primero ¿de qué se trata?". Esta forma de presentación del conocimiento pone énfasis en el lugar y secuencia en que se reproducen los datos de la lección, e inhiben la elaboración de los alumnos que tienden a encontrarle sentido al texto interpretándolo, relacionándolo con sus conocimientos previos y con elementos del texto contrarios a su experiencia. Este conocimiento cuya lógica es la identificación tópica, impele al alumno a "olvidar" sus propias elaboraciones a condición de poder aprehender esa lógica y dar la respuesta correcta.

Clase de Ciencias Naturales.

En esta clase de Ciencias Naturales del sexto año de la escuela, también aparece esta forma de conocimiento. Se presenta, en primer lugar, mediante material gráfico. Es el dibujo del aparato digestivo en un cartel grande y de colores. Cada una de sus partes es identificada con un nombre científico, es decir, no conocido o poco conocido en lenguaje cotidiano. El dibujo permite la ubicación en el espacio de las partes que se van nombrando. En segundo lugar, se lee información sobre el aparato digestivo de la Enciclopedia para maestros Quid. Esta es leída textualmente por el maestro y luego por una alumna. El texto va nombrando las partes del aparato digestivo en la secuencia determinada por el paso del bolo

alimenticio por dicho aparato. La información transmitida se atiene estrictamente al texto. No es modificada ni ampliada. Se asume que la información es verdadera y que acota todo el saber sobre "aparato digestivo".

La alumna termina de leer la información...

M.: "A grandes rasgos, quien me quiere dar el resumen de esto". Muestra la primera parte del aparato digestivo en el cartel.

...
M.: "A ver Maricela, empieza".

/La niña comienza a hacer el resumen. El maestro la interrumpe para decirlo con sus palabras/.

M.: Pregunta de nuevo a la niña. "¿Qué sigue?".

Maricela: "Luego pasa por el esófago..."

M.: "¿Qué es el esófago, Martín?".

...
M.: "¿Qué más, José Manuel?".

/El niño no responde correctamente a juicio del maestro.

Este corrige:/

M.: "El bolo alimenticio pasa por el cardies".

"¿Qué es el cardies?" /señala a un niño para que responda/.

/El niño responde algo que no escucho bien. El m. haciendo caso omiso de la respuesta del niño, sigue:/

M.: Es el órgano que une el estómago con el esófago".

"¿Qué recibe en el estómago el bolo alimenticio? A ver, Ana Luisa".

/Ana Luisa no responde/.

M.: "El jugo gástrico. ¿Por medio de que está incomunicado (sic) el intestino delgado con el estómago?"

Niños: "... el píloro"

M.: "¿Cuál es la segunda parte del intestino delgado, Beatriz?".

/Beatriz no responde de inmediato, al rato dice "Intestino grueso" (dubitativa).

M.: (molesto) "¿Qué te pasa Beatriz! Si estamos hablando de intestino delgado, no podemos decir grueso".

...
M.: "Apunten el resumen" /Sentado en su mesa dicta a los niños el resumen; ellos copian/.

/El maestro termina de dictar y comienza de nuevo el resumen, ahora en forma oral señalando las partes pertinentes en el cartel/.

/Los niños se ven aburridos y cansados, miran a su alrededor, platican entre ellos, apoyan la cabeza en la mesa. Se paran, caminan por el salón, etc. En general aumenta el "ruido"/.

Hacia el final de la clase el maestro dicta a los niños un resumen de la información leída en la Enciclopedia. Así se asegura de transmitir a todos los niños la información correcta y completa por escrito, es decir, en forma duradera. Luego refuerza repitiendo el resumen en forma oral y señalando sus partes en el dibujo.

En esta forma de conocimiento lo que se enfatiza es la ubicación "espacial" de partes que tienen un nombre específico: píloro, esófago, jugo gástrico etc. La apropiación del conocimiento consiste entonces en poder recordar y nombrar las partes en un orden determinado, que es el que está señalado por el itinerario del bolo alimenticio. Las preguntas no admiten la explicitación de las elaboraciones personales que los alumnos pueden estar haciendo. Para responder no se requiere hacer relaciones ni aplicar conocimientos, sino recordar y nombrar términos en un cierto orden; los términos que se dicen dan cuenta de un aparato del organismo humano, pero en su esquematización se pierde de vista dicha ligazón y aparece como un ordenamiento de "lugares".

Las referencias al funcionamiento del aparato digestivo, por ejemplo, son escasas y débiles, i.e. "¿Qué recibe el bolo alimenticio en el estómago?". M.: "El jugo gástrico". En este caso, implícitamente se refiere a una función que tendría que cumplir el jugo gástrico en el bolo alimenticio. El resto de la información de la clase se refiere a la ubicación de las partes: "¿Qué une el estómago con el esófago? ... "El cardies" "¿Por medio de que está incomunicado el intestino delgado con el estómago?" ... "El Píloro".

Clase de Español.

En una clase de Español del sexto grado de la Escuela Primaria, el maestro hace un ejercicio oral de lectura del texto "Así era Morelos", en el libro de lectura. Una vez finalizada la lectura el maestro inicia una serie de preguntas con la intención de que los niños apliquen la definición de lectura "narrativa" y "descriptiva" a dos lecturas del texto y a frases que el inventa. Aunque cuando el maestro pregunta a los niños si recuerdan la definición de lectura narrativa y descriptiva nadie responde, el maestro da por supuesto de que los niños conocen la definición y continúa la clase bajo este supuesto. Los alumnos, no responden o adivinan las respuestas.

M.: "Saquen su libro de lectura".

/Hay ruido y conversación en el salón/.

M. (a todos): "Página 51".

M.: "Página 51, Oscar". /Eso quiere decir que empieza a leer. El niño lo hace, el resto se calla o sigue la lectura a media voz/.

M. (interrumpe): "Rosalba".

/La niña se para en el acto con el libro en la mano y comienza a leer desde la palabra que dejó su compañero/.

M. (Interrumpe a la mitad de una frase): "Ismael". /Ismael se para a leer, retoma desde la última palabra que dejó su compañera/.

/Los niños siguen la lectura atentos, en cualquier momento pueden ser llamados a leer/.

Ismael termina la lectura del texto "Así era Morelos" y el maestro dice: "Bueno, siéntate". Fin de la lectura.

El maestro comienza a hablar. "En anteriores ocasiones hemos comentado que existen dos tipos de lecturas, ¿Quién se acuerda?".

Los niños balbucean algo desde sus asientos.

El maestro dice: "Narrativa y descriptiva".

M.: "Por ejemplo si yo digo: Maricela tu eres bella como una estrella. ¿Qué tipo de frase es?".

/Algunos niños gritan descriptiva y otros narrativa. Al rato el maestro señala... "descriptiva"/.

M.: "¿Qué idea te surge Cecilia, cuando digo narrativa, que idea te salta a la mente?" (irónico).

/Cecilia no responde/.

M.: "¿Han escuchado como transmiten un partido de fútbol? ¿Porqué nos damos cuenta de lo que es tá sucediendo?".

Luis: "Por los narradores..."

M.: "¿Qué entiendes por descripción, Juan José?"

/Juan José no responde/.

M.: "Entonces (sic) que tipo de lectura era "Así era Morelos". A ver piensen antes de responder".

/Los niños no responden, se produce un momento de silencio/.

M.: "Quién opina que es narrativa, levanten la mano... ¿Porqué crees que es narrativa, Alberto?".

El niño responde algo en voz muy baja que no se le escucha.

M.: "Claro que es una lectura narrativa porque es tá narrando".

...
M.: "Ahora en la página 52. A ver Patricia Pérez".

/La niña se levanta para leer/.

M. (al rato interrumpe): "A ver, Ana Luisa".

/La niña se levanta y retoma la lectura desde don de la dejó su compañero/.

M.: "¿Esta lectura de que tipo es?".

Niños (a coro): "¡Descriptiva!".

M.: "Bueno, pueden salir a recreo, sin correr".

No podemos dejar de señalar en este evento la importancia de las formas presentes en la recepción y devolución de lo transmitido por el maestro; se debe leer de pie. Ello indica una actitud de respeto, donde los cuerpos rígidos apelan a mecanismos sin conciencia. Comportamiento por señalizaciones que van articulando las relaciones. Lo que importa es la atención para seguir la lectura, mantener un nivel de tensión, es tar presente aquí y ahora, no pensar, menos soñar o imaginar lo alterno incluso a partir del texto.

El maestro interroga; sin embargo, las respuestas de los niños no parecen ser importantes para la lógica de la enseñanza que aquí se objetiva. Todas las respuestas, salvo una, las da el maestro, haciendo caso omiso de que los alumnos no

estén respondiendo. Comienza por dar una frase de ejemplo para que los niños determinen si es narrativa o descriptiva. Al cabo de un rato como los niños no responden, da él la respuesta y señala; "descriptiva". En seguida pregunta a una niña la definición de narrativa, la niña no responde. Entonces el maestro recurre a un ejemplo: "¿Han escuchado como transmiten un partido de futbol? ¿Porqué nos damos cuenta de lo que está sucediendo? Ante este ejemplo, Luis da la única respuesta que se obtiene de un alumno en esta sesión, responde: "Por los narradores", recurriendo al conocimiento que tiene a partir de su experiencia no escolar y utilizándola en el desarrollo de la lección. Aparentemente, el maestro ni registra ni reacciona ante la respuesta de Luis.

A continuación pregunta a Juan José por la definición de descripción; el alumno no responde, el maestro tampoco da la respuesta, al parecer la da por respondida, pregunta "Entonces ¿qué tipo de lectura es "Así era Morelos?" ... a ver, piensen antes de contestar". Los alumnos no responden y el maestro dice: "¿Quién opina que es narrativa? Levanten la mano... ¿Porqué crees que es narrativa, Alberto? El niño da la respuesta en voz baja y no se le escucha. El maestro, dando la respuesta por escuchada y por otro lado apoyándose en la pista que le dió Luis ("Por los narradores") dice: "Claro es una lectura narrativa porque está narrando". Esta es la única definición que se da durante esta clase y que el maestro demanda para su aplicación; como vemos es tautológica, no agrega ningún conocimiento y con ella se da por respondida la pregunta inicial". ¿Qué tipo de lectura es "Así era Morelos?".

El maestro organiza la transmisión del conocimiento a través de las pistas que él va dando a los alumnos, así como de las que estos le dan al maestro a través de la dinámica de preguntas y respuestas i.e. en las preguntas que el maestro

les hace, en las respuestas que él mismo da a las preguntas, cuando toma o no en cuenta las respuestas de los alumnos. Por medio de todo ello les va dando señales sobre la respuesta corr^recta.

Se inicia una nueva lectura en la página 52, a mitad de la lectura el maestro la interrumpe para preguntar: "Esta lectura ¿de qué tipo es?". Ahora los niños inmediatamente responden a coro: "¡Descriptiva!" Los niños ya han aprendido la lección, es decir, a seguir las pistas del maestro. Aunque no se ha explicitado la definición de descriptiva ni por los alum - nos ni por el maestro, los niños no dudan sobre la respuesta correcta, ya que habiendo dos posibilidades y la primera res - puesta fue narrativa, la segunda con seguridad será: descrip - tiva.

En las formas de conocimiento, el tema o contenido o disciplina de que se trate (i.e. Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español) no es tan definitorio como el modo de es - tructurar el conocimiento, bajo cualquier contenido.

La forma de conocimiento que hemos llamado tópica se es - tructura como un ordenamiento abstracto de lugares, en donde el contenido mismo (de la lectura, del aparato digestivo etc.) pierde sentido en función de la forma. Se presenta en este ti - po de conocimiento la paradoja de que, bajo la presunción de dar cuenta del todo -o lo que hemos llamado pretensión de acotar todo el saber sobre un tema- se fragmenta la realidad. De ella se da cuenta empleando términos con relaciones de conti - guidad en el espacio, en el cual se ubican los elementos del todo.

2. Conocimiento como Operación.

"En las remotas páginas de cierta enciclopedia china que se titula Emperio celestial de conocimientos benévolos está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarro, n) que de lejos parecen moscas".

Jorge L. Borges, Otras Inquisiciones.

Esta forma de conocimiento se identificó en la práctica de ambos maestros: del Programa 9-14 y de sexto de primaria. Aunque no está fundada en principios epistemológicos distintos del conocimiento tópico, el nivel de relación entre los elementos es más compleja y desde ese punto de vista merece ser tratado aparte. Además, es la forma de conocimiento que encontramos con más frecuencia en este estudio y es presentada en muchos casos, como intento de superación de la forma de conocimiento tópico.

Esta forma de conocimiento se estructura como una orientación hacia la operación con el conocimiento. Se trata de la operación del conocimiento al interior de un sistema de conocimiento. Por ejemplo, usar las operaciones matemáticas al interior del sistema numérico. Usar la definición de las palabras homófonas, para clasificarlas, al interior del universo de las palabras. Usar las palabras claves para discriminar los "objetos" al interior de la sintaxis de las oraciones. Usar la fórmula del volumen al interior del universo de los cuerpos geomé

tricos, etc.

Esta forma de conocimiento se presenta preferentemente como la aplicación, de un conocimiento general altamente formalizado, a casos más específicos. Basado en una lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales, éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto (de conocimiento). Los conocimientos más generales como fórmulas, definiciones, preguntas claves etc. son presentadas como aquello que es garantía del buen pensar, es decir, se presupone de buena fé, que aplicando por ejemplo tal definición efectivamente se discriminan las palabras homófonas del conjunto.

En la enseñanza, el énfasis está puesto en la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta, independiente del contenido. El conocimiento, entonces, se presenta como mecanismos e instrumentos que permiten "pensar". Es en función de este objetivo que la presente forma de conocimiento se introduce como esencialmente opuesto a "la memorización"; donde conocer resulta ser el correcto uso de mecanismos e instrumentos. El acento en la replicabilidad de las formas generales en casos específicos redundante, por ejemplo, en las reiteradas "ejercitaciones" a que son sometidos los alumnos.

La operación con el conocimiento se apoya en la utilización de un lenguaje científico y técnico, con el cual por un lado, se legitima su validez y por otro representa un grado de formalización del conocimiento que permite el "ahorro de razonamientos" por una aplicación eficiente y rápida. Es esta búsqueda de eficiencia que se pretende establecer entre los elementos del conocimiento por lo que no se explica, en la enseñanza, las relaciones entre las partes de una fórmula.

Analizaremos esta forma de conocimiento en tres clases: una de Español de sexto de primaria en la escuela; una de Matemáticas y otra de geometría en el Programa.

Clase de Español.

En esta clase, la operación con el conocimiento para obtener un resultado es muy claro y esquemático, la cuál, aunque es de Español, presenta un tipo de razonamiento semejante al que se utiliza en los algoritmos de operaciones aritméticas.

"El maestro da por finalizada una clase de geometría y dice: "Bueno, hasta aquí lo dejamos cierren sus libros." A continuación saca el libro de Español. /Al ver esto, algunos niños también lo sacan de sus mochilas/.

/El maestro comienza a repasar un tema ya visto en clases anteriores/.

M.: "¿Cómo podemos identificar el objeto directo, Víctor?"

V.: "Anteponiendo la palabra 'que' ".

M.: "Dáme un ejemplo, Héctor".

H.: "El Sr. compró un carro, ¿Qué compró? Un carro".

M.: "Le antepone la palabra 'qué' e inmediatamente sabemos la respuesta. ¿Cómo se llama la respuesta?".

/Alumnos no responden, hay un momento de silencio/

N.: "Objeto Directo".

M.: "Hugo, ¿Del objeto indirecto?".

H.: "Para qué, para quién"

M.: "Bien, dame un ejemplo Hugo".

H.: "Pedro compró flores para su mamá en Morelia"

M.: "¿El complemento circunstancial, Rosalba?".

/Interrupción. Toca la puerta del salón. El maestro atiende la puerta y vuelve/.

M.: "Circunstancial: dónde, como, cuando. ¿Qué significa, Carlos?".

/Varios niños levantan la mano para responder/.

M.: "A ver, escriban en sus libretas". /pasa a otro tema/.

En esta clase el maestro saca el libro de Español y comienza abruptamente a hablar de objeto directo, no hay una explicitación del sentido de la lección o de que es repaso etc., este elemento de sorpresa es parte de esta forma de conocimiento. Las formas de preguntar y de responder indican que se están repasando un contenido estudiado en clases pasadas; ello queda implícito siendo también un modo de control de la apropiación de lo transmitido.

Los niños van respondiendo "acertadamente"; lo que se objetiva es que saben como identificar el objeto directo e indirecto y dar ejemplos de enunciados para ambos objetos. El maestro pregunta y los niños, aplicando la palabra clave, dan la respuesta correcta. Así se avanza fluidamente en la interacción de la clase con la sensación de una lección "exitosa".

Lo que se ha objetivado aquí como conocimiento, es la aplicación de estas preguntas claves para obtener un producto. Lo que los niños deben aprender es a asociar el término con el tipo de objeto que le corresponde. Maestros y alumnos dan por supuesto que la relación entre pregunta clave y objeto es verdadera, así como que esta fórmula da cuenta de algo "real".

El ritmo de preguntas y respuestas es rápido, ello no es casual; es inherente a la lógica de esta forma de conocimiento la eficiencia para "pensar" y generar conocimientos que se consideran seguros (no ambiguos). El énfasis en esta lección esta puesto en la rapidez y la seguridad de las respuestas. Ello supone la apropiación por parte de los alumnos de estos pares relacionados y su asociación rápida durante la lección a modo de estímulo -respuesta-. Los alumnos están impelidos a pensar en estos términos para tener "éxito"; esto implica dejar de lado elaboraciones propias que el mismo contenido pue-

de provocar. Lo que se define aquí como "conocer", es la correcta aplicación de este mecanismo, encontrando su sentido al interior de sí mismo. La importancia del contenido (tipos de objetos) nunca se explicita, esta ausente del discurso; atribuyéndosele, sin embargo, mucha importancia a la forma, a la aplicación correcta del mecanismo. Esto, asimismo lo constituye, implícitamente, como elemento central de la definición de esta forma de conocimiento.

En su aparente simplicidad, este caso, nos muestra el conocimiento como operación de un modo bastante claro. Sin embargo, otros razonamientos no por ser más complejos, se escapan de esta lógica. Hemos encontrado razonamientos más complejos que guardan la misma estructura: un conocimiento dado por verdadero que sirve para discriminar y clasificar, por ejemplo, tipos de palabras, como sucede en la segunda parte de la misma clase de Español:

"El maestro escribe en el pizarrón:

Palabras homófonas { son las que se pronuncian
igual
pero su escritura y signifi-
cación son distintas.

/Luego de escribirlo en el pizarrón lo lee en voz alta. Los niños copian en sus libretas/.

Luego de un rato:

M.: "Bueno, de acuerdo con esta definición, quien me quiere dar un ejemplo".

/Alumnos no responden, se produce un momento de silencio/.

M.: "A ver, Cecilia".

C.: "Casa y cazar".

M.: "Miguel".

Miguel: "Hoja de árbol y Hoja de cuaderno".

M.: No, no fíjense en la definición".

Otro niño sin que le pregunten interviene para decir/ "Botar la basura. Botar la pelota. Votar en las elecciones".

M.: "Juan Manuel"

J.M.: "Coser y cocer".

Otro niño interviene: "Asar y azar".

Otro niño: "Luz, luz".

/El maestro no corrige/.

M.: "Y cuando digo, 'Luz de mi vida' ¿Qué es?"
(risas).

...
M.: "Les voy a dar las palabras para que las busquen en el diccionario y las investiguen".

/Esta tarea provoca gritos de 'sí!' y 'no!' por parte de los niños/.

M. (dicta): "A ver escriban: sección, sesión, savia, sabia, asar, azar, vienes, bienes, sien, cien, sima, cima, cierra, sierra, tasa, taza, malla, maya, vello, bello..."

/Parece que dictara las palabras de memoria pero de vez en cuando va a ver a su libro/.

/Los niños se divierten con el dictado de las palabras y las van comentando, ya sea su sonido, su significación etc./

M.: "Cuantos pares van" /De palabras/.

Niños (gritan): "Doce"

M. (continua el dictado): "A ver, cocer, coser, hacia, Asia, pluma (?)"

...
M.: "Son quince, ¿verdad?. Busquen primero las que no saben".

/Los niños se ponen a buscar en el diccionario y a platicar/

Al rato, el maestro pregunta a los niños uno por uno la respuesta (de la definición de las palabras según el diccionario)

Les dice: "Vayan escribiendo lo que no tengan".

Los niños dan las respuestas y el las vuelve a explicar.

/Suena la campana para el recreo/.

M.: "De tarea... ¿falta otra?".

Niños: "Muchas"

M.: "De tarea, un enunciado con cada una de las palabras". Bien aplicado. No vayan a poner 'el vienes'..."

Aquí el conocimiento se define de manera más compleja que en el caso anterior. No se trata de usar un conocimiento mecanismo (pregunta clave), sino que es una definición la que se pone en juego con tres elementos que se relacionan. El modo como se relacionan estos tres elementos (mismo sonido, distinta escritura y significación) es lo que permite distinguir

las palabras homófonas de las otras, según la definición escrita por el maestro en el pizarrón.

El maestro interroga sobre ejemplos de palabras homófonas y los niños responden con relativa facilidad. El maestro corrige los errores apelando a la correcta aplicación de la definición, textualmente dice: "No, no fíjense en la definición". Por la fluidez con que los niños dicen y copian los pares de palabras, parece una lista trabajada con anterioridad.

Lo que aquí se está definiendo como conocimiento es un tipo de razonamiento deductivo: conocidas las características generales que permiten definir ciertas palabras como "Homófonas", hay que identificarlas por medio de la definición, en palabras específicas.

El maestro intenta una segunda estrategia para la apropiación del conocimiento; dicta a los niños una lista de palabras, que incluye muchas de las que ellos han dicho y también las obtiene de el libro de texto en su totalidad o en parte (no quedó bien registrado). Los niños deben buscar el significado de dichas palabras en el diccionario. Es decir, se trata de que investiguen las significaciones, uno de los elementos de la definición de homofonía.

Por último, el maestro implementa una tercera estrategia pidiendo a los niños que escriban un enunciado con cada una de las palabras. Esto estaría apuntando al uso correcto y a la comprensión de las definiciones encontradas en el diccionario.

En estas tres estrategias, el maestro hace jugar los elementos de la definición: pronunciación, escritura y significación. En la primera la tarea consiste en aplicar una defi

nición a palabras específicas; en la segunda y la tercera el conocimiento se entiende como el significado diferencial de palabras que suenan igual, pero que su escritura es distinta.

Decíamos al comienzo que aunque esta lección está constituida por un razonamiento más complejo que al anterior, al menos claramente en la primera y segunda estrategia de exposición del contenido, sigue perteneciendo a la misma definición de conocimiento como operación, dado que el conocimiento aquí puesto en juego se refiere al uso de él al interior de un sistema de conocimientos y tiene sentido al interior de su lógica interna; en el universo de las palabras, donde se realizan diversos modos de aplicar una definición para distinguir las palabras 'Homófonas'.

Clase de Matemáticas.

Este conocimiento como operación es el más común en la escuela de este estudio y como decíamos, es común a ambos maestros. Analizaremos ahora una clase de matemáticas en el Programa 9-14.

En las lecciones de la maestra del Programa este conocimiento se presenta frecuentemente con la intención de permitir al alumno "pensar"; se presenta bajo la consigna del razonamiento versus la memorización o el aprendizaje esquemático* Es decir, se presenta frecuentemente unido al intento sincero de que los alumnos "piensen". Se presenta justamente como ins

* Cfr. clase de ciencias naturales pág. 84-85

trumento de razonamiento. Por ello, frecuentemente, adquiere en la enseñanza el carácter de un conjunto de operaciones. Quizás cuando la maestra le pide a los alumnos que "piensen" no se da cabal cuenta que les está pidiendo asimilarse a una lógica abstracta.

Presentamos a continuación el registro de una lección de matemáticas cuyo contenido son problemas que implican sumas y multiplicaciones. Aunque el registro es extenso lo presentamos completo porque le concedemos al análisis de esta lección una importancia especial. Pensamos que más de algún maestro de primaria se reconocerá en la situación que hemos registrado. Muchos maestros han vivido la desesperación de lo que significa explicar con mucha paciencia y paso por paso la resolución de problemas de matemáticas y que sin embargo y a pesar de todo los alumnos no pueden resolverlos. Es en ese nudo en el que intentamos adentrarnos en este análisis, desde la perspectiva de la apropiación y la definición social del conocimiento en el aula y no desde el punto de vista de lo que ocurre al interior de la cabeza de cada sujeto.

Primer problema: ¿Se suma o se multiplica?

I. La maestra ha escrito un problema de matemáticas en el pizarrón. Luego se dirige a los niños y dice: "Niños, resuelvan el problema, quiero ver como piensa cada uno".

N.: "Es que no puedo, maestra".

M.: "Andale, resuélvelo, mi año".

La maestra supervisa el trabajo en las otras mesas. Cuando regresa se da cuenta de que los niños no han podido resolver el problema. Entonces, se los explica: Para hacerlo hace dibujos y desglosa paso por paso el problema. Los niños no dan muestras de estar comprendiendo las explicaciones. Luego de dar la explicación la maestra comienza preguntando a cada niño que hay que hacer para resolver el problema. Nacho responde que hay que multiplicar. La maestra

asiente, pero los niños estaban sumando... rápidamente borran sus sumas. La maestra los sigue interrogando uno por uno, y cuando les toca el turno de responder dicen 'multiplicar'. Los niños están concentrados en sus cálculos. Cuando terminan uno, aunque no hayan resuelto el problema, dicen: "Ya, Letty".

Al rato la maestra se acerca a la mesa y dice: "¿Ya sabemos cuanto hay en total?". Luego mira el cuaderno de Nacho y dice: "A ver, esto hay en 11 grupos, esto hay en 13 grupos ¿Cuántos hay en total?".

Nacho: "Sumo esto y esto",

M.: "Ahá".

Nacho se pone a hacer sus cálculos y... multiplica los dos resultados en vez de sumarlos. Enseña sus cálculos a la maestra,

M.: "No!.. hay que sumarlos Nacho" (tensión).

N.: "Los estoy multiplicando..."

M.: "Es que solo tienes que sumarlos, los 11 grupos más los 13. No están preguntando 437 veces 42 (resultados de la operación anterior)" (la tensión aumenta),

Los otros niños al escuchar el diálogo de Nacho y la maestra inmediatamente comienzan a borrar las multiplicaciones y se ponen a sumar, aún en los cálculos iniciales que sí requieren multiplicación.

Segundo problema: ¿Escribir, resolver o pensar?

II. A continuación la maestra copia otro problema de matemáticas en el pizarrón:

"María vende tamales, los de dulce los da a 15 pesos los rojos los da a 18 pesos y los verdes a 20 pesos. Ayer vendió 23 de dulce, 32 tamales rojos y 43 verdes. ¿Cuánto dinero juntó?"

Luego volviendo a la mesa la maestra dice: "Copien este problema del pizarrón y cada uno lo va a hacer solito, pensando". Los niños terminan de copiar el problema del pizarrón. Lo han hecho con cuidado, intentando no cometer faltas de ortografía. Al finalizar la copia no se ponen a resolverlo, /Les es difícil copiar y al terminar están cansados/ Esperan que la maestra se acerque a la mesa. Llega la maestra y dice: "Primero vamos a pensar". Y ella se pone a hacer paso por paso el razonamien

to para resolver el problema. Concluye que la operación necesaria para resolver la primera parte es la multiplicación. Los niños proceden a hacer el cálculo señalado.

Al cabo de un rato, Elizabeth le muestra el resultado de sus cálculos:

M.: "Bueno, ahora tienes el resultado de los de dulce, ahora tienes que hacerlo con los rojos".

Maura le muestra su cuaderno a la maestra con tres multiplicaciones hechas.

M.: "Tienes cuánto juntó por los dulces, por los verdes y por los rojos. /Hace gesto de círculo con la mano/ ¿Cuánto juntó por todo?".

...
M. /dirigiéndose a toda la mesa/: "Muchachos tenemos que acostumbrarlos que para solucionar un problema tenemos que... /sonriendo y con el dedo en la sien/.

Una niña responde, "Pensar".

El tercer problema: La tensión y el olvido:

III. La maestra copia un tercer problema de matemáticas en el pizarrón:

"A Luis le regalaron dinero el día de su cumpleaños, 153 pesos de su papá, 248 pesos de su tío y 620 pesos de su padrino. El se compró un juguete que le costó 327 pesos ¿Cuánto dinero le quedó?"

Nacho: "Entonces, se suma..."

M.: "Tu solito. Ahora si ya saben. Esto es para hacerlo en dos minutos y sin hablar".

Al rato se acerca la maestra a la mesa y dice:

"¿Ya lo hicieron?"

Nacho: "No, es que no puedo".

M.: "Como no, dímelo cuánto es. Cuánto dinero le regalaron". /desesperada/ /el resto del diálogo es a gritos a causa de la tensión que se ha ido produciendo entre maestra y alumno/.

N.: "¡No se!"

M.: "¡Como no, dímelo!"

N.: "¡Es que no se!"

M.: "¡Si sabes, dímelo!"

N.: "Hay que sumar"

M.: "Ahá"

N.: "Pero suma o multiplicación..."

M.: "¡Sumar! sumar todo lo que le regalaron..."

El conocimiento es presentado en esta lección a través del problema mismo (no es la primera vez que se presenta este contenido) el cual plantea una situación a resolver y a través de las explicaciones que da la maestra a los niños para la resolución del problema.

El primer problema que se presenta implica dos etapas en su resolución: primero multiplicar y obtener cuanto hay en 11 grupos y luego cuanto hay en 13 grupos. Y segundo, sumar ambos resultados para obtener el valor total,

Como los niños no pueden resolver el problema solo la maestra les explica. A pesar de esta explicación, de todos modos los niños no pueden resolver el problema. La maestra despliega entonces una actividad que consiste en apoyar a los niños en cada paso del proceso de resolución del problema, lo hace de la siguiente manera:

- 1.- Pregunta a los niños qué operación hay que hacer para saber cuanto hay en 11 grupos (primer paso en la resolución del problema).
- 2.- Luego de que han dado respuesta a esta primera parte pregunta a los niños; "A ver, esto hay en 11 grupos, esto hay en 13 grupos, ¿Cuánto hay en total?.

N.: "Sumo esto y esto".

M.: "Ahá".

Aparentemente Nacho ha dado con la respuesta correcta (sumar) sin embargo acto seguido se pone a multiplicar. Comienza la tensión. Multiplicar o sumar, parece no haber diferencia para el niño. Los niños están intentando comprender la lógica de la maestra ¿multiplicar o sumar (dirá la maestra)? ¿Cuándo corresponde qué, según la maestra?, ¿Cómo saberlo? Hay que poner atención a las pistas. Los niños escuchan el diálogo de Nacho y la maestra, ella ha dado una pista, ha di-

cho "... sólo tienes que sumarlos". Los niños entonces borran rápidamente lo que están haciendo (multiplicaciones) y se ponen a sumar, quizás estaban incluso en la primera parte donde si se necesitaba multiplicar... pero la pista de lo que la maestra quiere es una señal para seguirla de inmediato. Sólo que para los niños parece que siempre resulta ser al revés de lo que están haciendo... ¿sumar o multiplicar? Pero multiplicar implica una sumatoria, ¿hasta que punto la maestra no cortó la lógica del niño para llegar al resultado?

Los niños están intentando comprender una lógica del maestro que no entienden, Esta se confronta con la lógica de los alumnos que no es la misma porque tienen una historia escolar de relación con el conocimiento, con los maestros, con los compañeros... Esta historia, que se expresa en la atención a las pistas, es la que esta matizando la lógica de la interacción en esta absurda búsqueda de la respuesta correcta demandada por el maestro, El maestro también tiene una historia, que también se expresa en las pistas que da, en "enseñar así".

El segundo problema tiene la misma estructura que el anterior. Su resolución implica dos etapas: primero multiplicar para obtener el resultado para cada clase de tamal y segundo, sumar los resultados totales para obtener el valor total.

Los niños deben copiar el problema del pizarrón. Esta actividad representa para ellos un esfuerzo. Al hacerlo con cuidado intentan no cometer faltas de ortografía, están muy concentrados, levantan y bajan la cabeza sucesivamente del pizarrón al cuaderno. En su forma de conocimiento "la copia" y "la exactitud en lo escrito" son en sí mismas tareas completas. Como en el problema anterior luego de terminar de copiar el problema del pizarrón no se ponen a resolverlo, ¿Qué espe-

ran? Descanso. Los niños se enfrentan a la confluencia de tres tareas: copiar texto escrito, escritura y resolución de problemas y ello es cansado.

Como los niños resuelven el problema, la maestra realiza el mismo papel de apoyo que en el caso anterior:

- 1.- Les explica a los niños detalladamente cada paso y cada operación que deben hacer para resolver la primera parte del problema: la maestra repite que lo que deben hacer es multiplicar.
- 2.- Da apoyo específico para la resolución de esa primera parte: "Bueno, ahora tienes el resultado de los de dulce, ahora tienes que hacerlo con los rojos. (tamales)".
- 3.- Apoya desarrollando el razonamiento que permite pasar a la realización de la segunda etapa: "Tienes cuanto juntó por los de dulce, por los verdes y por los rojos. Ahora (gesto de círculo con la mano). ¿Cuánto juntó por todo?".
- 4.- Si es necesario vuelve a explicar cada paso de cada etapa, como lo hace con Rosa.

Antes de comenzar la explicación paso por paso les repite la consigna: "Primero vamos a pensar".

La estructura del tercer problema también es semejante a la de los anteriores. Su resolución implica también el tratamiento de los datos en dos etapas. La primera etapa implica sumar las cifras presentadas en la primera parte del problema y luego restar ese resultado de las cifras presentadas al final. Esta tercera vez en que los niños no resuelven el problema provoca en la maestra una reacción de desesperación y se produce el diálogo a gritos que hemos registrado. El niño fi-

nalmente da la respuesta, pero como en el primer problema, vuelve a preguntar: "Pero, suma o multiplicación". La confusión, el "olvido" y la tensión van aparejados. El proceso didáctico va acompañado de uno emocional que puede o no facilitar la relación con el conocimiento.

En esta lección los niños ponen mucho esfuerzo en tratar de resolver los problemas. Se concentran en los cálculos, se esfuerzan por copiar correctamente el problema del pizarrón etc. (distinta es la respuesta de los niños a la lección sobre aplicación de definiciones de lectura "narrativa y descriptiva"). La maestra también se esfuerza por enseñarles y les hace reiteradas y largas explicaciones. Sin embargo ni uno ni otros tienen éxito. Si los niños están haciendo esfuerzo por responder y la maestra está haciendo un importante esfuerzo por enseñar, es factible suponer que hay algo en la lógica misma del contenido que constituye un obstáculo para su apropiación.

El conocimiento aquí se formaliza como "Problema de matemáticas", en los cuales se repite una estructura similar: un cierto tipo de presentación de los datos y dos etapas en su resolución. De otro lado, el conocimiento presentado oralmente por la maestra en sus explicaciones son ciertos mecanismos llamados operaciones y su relación con el problema que se plantea en el problema (valga la redundancia), permiten responder las preguntas que el problema hace. ¿Cuánto dinero juntó? ¿Cuánto dinero le quedó? etc.

La reiteración de la misma estructura de los problemas de matemáticas los convierte en "Problemas tipo", en los cuales lo importante es la estructura que presentan. Estructura que supone hacer cierto tipo de operaciones. Aquí como en el resto de los análisis que hemos hecho para esta forma de cono

cimiento- se trata de operar con el conocimiento al interior de sí mismo. Se trata de saber utilizar determinados mecanismos (operaciones) en relación a determinado problema, independientemente del contenido concreto de los problemas. Se trata de aprehender el conjunto de estructuras lógicas abstractas del razonamiento matemático. Así, el contenido de los problemas puede ser absurdo (desde el punto de vista de su relación con la realidad) y sin embargo ello parece carecer de importancia si se mantiene una determinada estructura en la presentación de los datos que permita realizar cierto tipo de razonamiento y operaciones. Es decir, es un conocimiento al cual lo que lo define como tal es su lógica interna: lo adecuado de las operaciones seleccionadas para responder las preguntas.

Es a esa lógica abstracta, que los niños están llamados no sólo a apropiarse sino que también a asimilarse. Esta lógica abstracta implica que el sujeto "olvide" o deje fuera sus intereses y/o la relación entre el conocimiento que se le presenta y sus propias elaboraciones que pueden tener origen también en su experiencia fuera del aula o de la escuela,

La asimilación a esta lógica se dificulta cuando las pistas que da el maestro no son suficientes para poder operar con el conocimiento y producir el resultado esperado. Las pistas conducen a productos tópicos; aquí se suma, aquí se multiplica etc. (Aquí significa en este lugar de la disposición de datos del problema)⁽⁵⁾. Esto no es suficiente para conducir a la lógica del contenido ya que este es más complejo que eso, implica relaciones lógicas de operatividad entre un paso y otro del programa. Para esta parte la maestra no señala pis -

(5) Este aspecto lo analizaremos en el próximo acápite llamado "La relación con el conocimiento".

tas. En esta situación se produce un impasse que se traduce concretamente en un "no puedo" de parte del niño, la lógica del contenido es demasiado formal y abstracta y la de la interacción, insuficiente.

El "no puedo" no proviene ni de la "incapacidad" del niño de hacer razonamientos más complejos que seguir pistas, ni de la complejidad del problema planteado, sino que de la formalidad lógica a través de la cual se presenta este conocimiento. El mismo niño resuelve con fluidez un problema matemático de la misma naturaleza que se le plantea respecto de su trabajo remunerado:

Entrevista a Nacho:

Nacho tiene 15 años y lava carros frente a la Delegación de 12:00 a 14:00 hrs. todos los días, después de asistir a clases en el Programa 9-14 de 8:00 a 10:30 hrs. Me cuenta que gana 2,500 pesos a la semana. Le pregunto cuanto cobra por carro. El duda. Yo comienzo a sacar las cuentas en el cuaderno donde anoto la entrevista pero me confundo./Alcanzo a escribir 2,500 cuando él dice:/ Nacho: "Bueno, lavo 20 carros a la semana..." Toma mi lápiz y el cuaderno y divide 2,500 entre 20 y hace rápidamente la operación, "son 125 por carro" me dice seguro.

¿Es la lógica del contenido lo que conduce a esa imposibilidad y no al carácter más o menos complejo del razonamiento? Suponemos que no es algo intrínseco al pensamiento matemático lo que obstaculiza su apropiación, sino el grado de formalidad en el cual se presenta. El hecho de que los problemas de matemáticas se presenten como problemas tipo están señalando (textualmente enviando pistas, señales) la importancia de la estructura, de lo común que existe entre ellos. La ejercitación de muchos problemas con la misma estructura se hace porque se entiende que la repetición conducirá a la apropiación de esa estructura,

Existe un esfuerzo por parte de la maestra para hacer significativo los problemas a los alumnos, sus textos hacen referencia a situaciones que es probable que ellos vivan. Sin embargo esto no altera la situación, ellos no alcanzan a aceptar su cercanía o importancia frente al peso de la operación en sí misma (formal).

Clase de Geometría.

La situación que hemos descrito no ocurre solo con la lección de matemáticas, sino que también, con la de geometría. En ella la maestra intenta también vincular la formación abstracta de ese conocimiento con expresiones concretas de él. A diferencia de la clase de matemáticas los niños logran seguir las pistas y aplicar la fórmula, aunque la intencionalidad explícita de la maestra es a que 'piensen, razones, busquen su "propia" (!) manera de obtener el volumen y no sólo aplicar la fórmula. Como en la lección de matemáticas, existe una distancia entre lo que la maestra desea lograr y lo que resulta. Por medio del análisis de dicho evento intentaremos describir como se reproduce el mismo proceso.

Resumen de Registro.

La maestra intenta repasar el tema de volumen del prisma y la pirámide visto en clase anterior, con los niños del tercer (último) nivel. Se sienta en una de las sillitas en la mesa de trabajo, en la cual hay siete niños, el día de hoy. Pregunta a los niños por la fórmula correspondiente, sin embargo los niños no responden. La maestra procede, entonces, a explicar de nuevo las fórmulas: dibuja un prisma y una pirámide en el cuaderno de Luis que está sentado a su lado. Luego escribe las fórmulas debajo de las figuras, asigna valores a cada lado de ellas y aplica la

fórmula, obteniendo un resultado que es el volumen.

Evelyn: "¿Entonces, esta es la fórmula?".

M.: "Si, pero lo importante es que tu pienses y veas como es la mejor manera de obtener el volumen".

M.: "¿Por qué dividir entre tres el volumen de la pirámide?".

Carlos: "Porque tiene tres lados".

M.: "No, tráeme las figuras geométricas. No has entendido aún por qué se divide entre tres la pirámide".

/Carlos trae las figuras geométricas de cartón: pirámide y prisma. Los niños vuelven a hacer el experimento que hicieron en la clase anterior. Ponen arena en la pirámide y tienen que vaciarla tres veces para llenar el prisma/.

Luego la maestra pregunta: "¿Por qué se divide en tre tres?".

Evelyn y Luis dan la respuesta prácticamente al mismo tiempo: "Porque en el prisma cabe tres veces la cantidad de arena que cabe en la pirámide".

(La frase es casi textual a la de la maestra en la primera explicación de la fórmula en la clase anterior).

La maestra vuelve a hacer en el cuaderno de Luis el dibujo de la pirámide y el prisma y pone la fórmula del volumen al lado. Le pregunta a Carlos: "¿Cuánto quieres que mida?". El niño le da un número y ella pone los mismos valores a ambas figuras.

Carlos procede a hacer la operación, obtiene el resultado sin dividir entre tres la pirámide; obtiene el mismo volumen para ambas figuras.

M.: "Está bien tienen el mismo volumen, pero cuál crees tu que tiene más volumen".

Maura: "Hay que dividir entre tres".

/La maestra repite la explicación de porque hay que dividir entre tres/.

M.: "¿Ya entendieron?".

N.: "Ya".

M.: "¿Qué sucede con el cono y el cilindro?" ...
"¿Cuál es la fórmula del cono?".

Luis: "Se divide entre tres".

M.: "Así es". (satisfecha).

/Pasa el cuaderno a Carlos para que lo resuelva y dice: "Házlo".

El primer elemento de la presentación del conocimiento

en la clase que registramos, son los dibujos de las figuras geométricas (que la maestra hace en el cuaderno de Luis), lo cual permite visualizar las formas de las figuras de las cuales se está hablando. El segundo elemento son las fórmulas mismas del volumen para cada figura. El tercer elemento es el experimento con figuras de cartón para explicar porqué el volumen de la pirámide es un tercio del volumen del prisma.

Los tres elementos de la presentación se repiten por segunda vez en esta misma clase en distinto orden, luego de que la maestra comprueba de que después de la explicación los niños tampoco han comprendido. El nuevo orden de la presentación es el siguiente: primero se presenta el experimento con las figuras de cartón, luego se hacen los dibujos de las figuras geométricas y por último las fórmulas. Un cuarto elemento en la presentación del conocimiento es la aplicación misma de la fórmula. Para ello la maestra hace una demostración lenta y detallada. Luego, pide a los niños que obtengan el volumen de un prisma y una pirámide. Ella va apoyando con pistas y explicaciones, oportunidad en la cual además se introducen otros conocimientos, como por ejemplo el área del cuadrado.

Como se puede observar el volumen se presenta formalizado como fórmula del volumen, es decir, como el modo validado, legal y eficiente de establecer y simbolizar las relaciones de magnitudes de un cuerpo. Una fórmula es un símbolo, en ese sentido es un modo abstracto de expresar una serie de relaciones. (6)

(6) FORMULA en matemáticas es: "Símbolo del resultado de una serie de operaciones por medio de los símbolos de los datos". En Diccionario General Etimológico de la Lengua Española. Echegaray. Tomo III. Alvarez Hermanos Impresores. Madrid 1888.

La presentación de conocimientos en esta clase nos indica también que la maestra intenta vincular esta expresión abstracta del volumen con ejemplificaciones concretas que permitan visualizar algunos aspectos de la fórmula, como por ejemplo el dibujo de las figuras geométricas de las cuales se quiere conocer el volumen y el experimento con las figuras de cartón. Asimismo intentaba hacer más comprensible los problemas de matemáticas al elaborar textos que fueran cercanos a los alumnos. Existe en la maestra una intencionalidad de hacer comprensibles los conocimientos para los niños refiriéndolos a imágenes, ya sea a través del texto o concretamente. Sin embargo ello no parece solucionar el problema.

Los niños obtienen pistas de como aplicar la fórmula a figuras geométricas, aprenden la frase clave: "Hay que dividir entre tres". Cuando la maestra le dice a los niños que lo importante es "pensar" no se sabe a que se está refiriendo, sin embargo a lo largo de la lección va adquiriendo contenido; se trata de la lógica de la aplicación de la fórmula; eso es "pensar" en esta lección. Se trata de aprehender esa lógica de modo que sea replicable en tanto "modelo", a otras figuras geométricas, como por ejemplo al cono y al cilindro.

No obstante que exista en la maestra la intención de rebasar el nivel de aplicación de la fórmula, en definitiva, lo que domina es cómo se opera el conocimiento para obtener el producto esperado: el volumen. El énfasis en la enseñanza está puesto -como decíamos- en su correcta aplicación.

Esta forma de conocimiento como operación que hemos analizado no es privativa de la matemática y geometría sino que es común a otras áreas disciplinarias, como veíamos en el caso del análisis de la clase de Español.

3. Conocimiento Situacional.

"Es que a una nueva verdad, no es posible contentarse con darle su lugar, pues de lo que se trata es de tomar nuestro lugar en ella".

Jacques Lacan

Entre los de la onda y los ricachones.

Si en el punto anterior el uso del conocimiento significaba su operación al interior del sistema de conocimientos, esta otra forma de conocimiento, que llamaremos Situacional, se estructura más bien en torno al interés de conocer -en el sentido de hacer inteligible- una "situación". Entendemos por "situación" a una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Una realidad se constituye en situación para un sujeto. Por ello una "situación" hace referencia a un conjunto de relaciones desde e implicado al sujeto en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el "mundo" y la mujer o el hombre para el cual ese "mundo" es significativo. El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa. "Mundo" no significa aquí las situaciones más inmediatas, en el sentido de "a la mano"; un sujeto puede hacer que segmentos de su mundo formen parte de situaciones tan alejadas, como por ejemplo, el sistema planetario o tan abstracto como "el ser extranjero" o la "norma lingüística". El mundo del sujeto está atravesado por toda la gama de lo abstracto y lo concreto y de lo inmediato y lo lejano. En esta forma de conocimiento el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa mediado por la situación.

Veremos dos análisis de clase en donde se presenta esta

forma de conocimiento; una clase de Español y una clase de Ciencias Naturales:

Clase de Español. "Conversación Formal e Informal".

Resumen de Registro:

Los niños del nivel II B están trabajando en Español.

La maestra está sentada con ellos en la mesa. Están intentando definir lo que es conversación formal e informal.

M.: "¿Qué entienden uds. por conversación informal?".

N.: "Hablar a lo alocado, lo que hablan los peladillos de las pandillas".

/La M. considera como correcta la respuesta/.

M.: "¿En la conversación formal que términos usamos, anciano o viejo?".

N1: "Anciano".

N2: "Viejo".

M.: "Bueno, ella diría anciano y tú viejo".

M.: "¿Entonces, que entendemos por conversación informal?".

N.: "Como hablan los de la onda".

M.: "¿Y la conversación formal?".

N3: "Como hablan los ricachones".

N2: "Como hablan los ricachones de la Av. Central".

/Av. Central es la calle donde vive la maestra.

Los niños conocen el dato/.

M.: "¿Me estas diciendo ricachona?" /sonriendo y con tono de enojo/.

/N2 sonrie, negando con la cabeza/.

M.: "Yo quiero decirles, que yo pienso que las dos formas de hablar son correctas. ¿Qué piensan uds.?"

N3: "Hay que hablar bien".

M.: "Yo escuché una vez decir lo siguiente: 'Qué milanesas, hace mucho que no te había bistes, yo pensé que te habias morongas. Pero ya veo que estas víboras' "

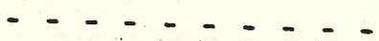
N3: (Entusiasmado) "Así hablan los Kiss en la T.V. ¡que onda, que onda!

/Los niños se entusiasman y comienzan a dar muchos ejemplos de conversación informal/.

Como se puede observar, la distinción entre conversación

formal e informal no se basa en distinciones gramaticales o de tipo de lenguaje, sino que se relaciona con el uso social que se le da y más concretamente con los sujetos que lo emplean. En este sentido se significa en términos del contexto o situación. Relacionan conversación informal con sujetos como ellos -clase baja- y con sujetos "progresistas" -los de la onda. Por otro lado, relacionan conversación formal con sujetos de clase alta -ricachones (7). Estos criterios de distinción son aceptados por la maestra, aceptando con ello una definición de conocimiento que liga al sujeto con su situación, la cual está conformada por usos y costumbres actuales de proceso construidos históricamente y desde una cierta posición de clase en la sociedad.

La definición de conversación formal e informal no se ha ce apriori, no se les da hecha a los alumnos para que ellos la apliquen. Se busca que sean los propios alumnos los que les den un significado. Una vez que estos han definido como conversación informal, "Hablar a lo alocado", "Como hablan los peladillos de las pandillas", "Lo que hablan los de la onda", la maestra introduce además la valoración de estos dos tipos de conversación, la valoración social de ellas. La maestra da su punto de vista: "Yo quiero decirles, yo pienso que ambas formas de hablar son correctas ¿Qué piensan uds.?", e insiste en ello luego de que un niño dice: "Hay que hablar bien" /implicando conversación formal/. La maestra, relativizando la norma, ofrece un ejemplo de conversación de la onda,



(7) Aparece aquí un determinado conocimiento, la definición de conversación formal e informal, también en su dimensión de valor de cambio que se le ha asignado socialmente.

más o menos cercano a los niños (8). Han sido además un modo de validar ese saber informal y de los niños como "conocimiento".

La interacción fluye de modo "natural" y sin obstáculos. Un alumno implícitamente le dice a la maestra "ricachona"; ella se lo explicita, el niño sonríe, no hay tensión. Además se usa un lenguaje cotidiano muy propio de los niños, no están siendo exigidos a un lenguaje y una forma de hablar extraños a si mismos. Los niños pueden así intentar una comprensión de la realidad a través de su propia manera de nombrarla. La relativización que se hace de esta presentación del conocimiento implica el vínculo entre los sujetos (estos niños que allí están), el lenguaje que usan y su valoración social; es el sujeto en relación a su situación. Tal conocimiento se presenta como significativo para los niños, aunque siempre desde una posición subordinada respecto de la visión y el intento de la maestra por introducir un conocimiento.

Clase de Ciencias Naturales. "Como es mi vivienda".

Resumen de Registro.

Los niños en la mesa del nivel II B, han abierto por indicación de la maestra sus libros de textos de Ciencias Naturales en la pág. 5, para iniciar el estudio del tema "Como es mi vivienda". Este comienza con una caricatura o tira cómica de 8 cuadros en el cual dos niños se encuentran en una casa abandonada sin techo. Se suben a la muralla para mirarla desde arriba y comentan donde estaría ubicada cada habitación de la casa cuando es-

(8) Esta alocución es desde la maestra y la median varias generaciones espacio temporales; los de la onda ahora no dicen eso, casi es un recurso por medio del cual se permite hacer accesible la relativización de la norma.

ta estaba habitada. La caricatura está encabezada por dos frases: "¿Han visto alguna vez una casa sin techo?" Y "Observar con mucha atención lo que le pasó a Pepe y a Toño".

Al rato se acerca la maestra y les pide que le expliquen que han estado haciendo.

N1: "Viendo una casa desde arriba sin techo". /Es una repetición textual lo que leyeron/.

M.: "¿Han visto uds. una casa sin techo?"

N1: "No".

N2: "Si".

M.: "Como es, plátícanos".

N2: Explica que ha estado en el techo de una casa encementando la losa.

...
/Luego la maestra les dice a los niños que dibujen una casa vista desde arriba/.

...
/Al rato vuelve la maestra y revisa la casa que han dibujado. N1. Para ello se sienta en una sillita a su lado/.

M.: "A ver por donde entrarías".

N1: "Por aquí" (muestra la "recámara de los hijos")

M.: "Por la recámara de los hijos... /se queda pensativa unos minutos al parecer no es la respuesta que esperaba/ "A ver..."

/N1 ha dibujado una casa y ha puesto nombre a cada espacio: "cuarto de juguetes", "cuarto de papás", "cuarto de hijos". Ha dibujado también una cocina con una pequeña terraza donde ha puesto una lavadora y un tambo de agua. La cocina tiene una mesa que sirve de comedor/.

/La maestra llama mi atención frente al hecho de que el niño ha dibujado un "cuarto de juguetes" y es el más grande de la casa. Me explica que el tambo de agua se debe a que en ese sector escasea el agua/.

/M. pregunta a N1 por las ventanas, ya que sólo ha construido muros entre las recámaras y hacia afuera. El niño piensa un rato mirando atentamente su dibujo. Al fin dice que hará ventanas entre las recámaras para que entre la luz desde la recámara del fondo. La M. acepta su explicación/.

...
N4 (mofándose del dibujo de N3) "... es que en esa casa hay muchas familias y muchas recámaras...
¿Ahí vas a poner el ejército, y ahí que vas a poner?"

N3: "La biblioteca"

N4 (riéndose): "Hasta biblioteca va a tener tu casa (irónico), mira, está haciendo el lugar donde meten las patrullas".

...

El tema de la vivienda es formalizado aquí como la vivienda para el sujeto. El problema es la relación entre la vivienda y el sujeto que la habita, donde se debe definir su sentido, es decir, el cómo, o para qué de una cierta manera de ocupar el espacio en ella. El conocimiento que se genera tiene ese punto como eje. En este sentido decimos que el alumno es puesto ante una situación, ante un conjunto de elementos relacionados desde el sujeto, que presenta una realidad de alguna manera conocida para este y en el cual se anudan y articulan nuevos conocimientos. Puesto ante esta "situación", como forma de presentación del conocimiento, el alumno conceptualiza de diversas maneras la relación entre un concepto abstracto "distribución del espacio" y una realidad cotidiana, "la vivienda". El alumno no aplica una definición ya dada de distribución del espacio al tema de la vivienda, la genera a partir de conceptualizar los espacios en ella y desde sí mismo asignándoles un sentido.

El libro de texto pone al lector en la situación de pensar cómo pueden ir ubicados los espacios y cuál es el mejor modo de hacerlo, es decir, hay una interrogación al sujeto. Ese es el papel que cumple la caricatura con la cual se introduce el tema. En la siguiente página se le pide al alumno que haga un dibujo de una casa por dentro y distribuya en ella los espacios según su elección. Por último los niños deben explicar porqué han hecho determinada distribución.

Esta forma de conocimiento se presenta con valor intrínseco para los sujetos, esto es, con valor en relación a su autoconstrucción por medio de un tipo de pensamiento que permite establecer un continuum desde lo conceptual a lo personal y viceversa.

Como la significación es el eje central de esta forma de

conocimiento, la respuesta en la enseñanza no es una. El énfasis está puesto en la elaboración desde el alumno. Las "producciones" que los alumnos hacen (sus dibujos de la vivienda) muestra el carácter social y compartido de este tipo de conocimiento. Está formado tanto por el "modelo (y/o deseo) de familia" que habita la casa; como por las informaciones sobre su contexto específico: escasez de agua; como por deseos personales: como un gran cuarto de juguetes o biblioteca. Las producciones también expresan ambiciones sobre formas culturales y de vida de otras clases sociales; cuestión que los mismos niños hacen notar con ironía. M4 critica las ambiciones de su compañera: "... ¿Ahí vas a poner el ejército y ahí que vas a poner?, le dice. Estos significados sociales que se le atribuyen surgen de una historia que se comparte. El diálogo muestra también el conocimiento que tienen los niños de las formas de vida de otras clases, así como las distintas valoraciones que surgen al respecto entre ellos. Este evento nos muestra que todas estas dimensiones participan en la construcción del conocimiento, y que bajo esta lectura es posible señalarlos de modo más evidente en esta forma de conocimiento, pero que siempre son constitutivas del proceso de conocer aunque en otras formas de conocimiento sean disimuladas o inhibidas (9).

(9) "Disimular es fingir no tener lo que se tiene, simular es fingir tener lo que no se tiene. Lo primero remite a una presencia, lo segundo a una ausencia." Ver J. Baudrillard "Cultura y Simulacro" Ed. Kairós, p. 8.

Otra dimensión constitutiva de esta forma de conocimiento es el hecho de que este es presentado siempre como teniendo un valor intrínseco para el sujeto alumno⁽¹⁰⁾; valor intrínseco en el sentido de que le permite a este "ubicarse en el mundo" o "ubicarse frente al mundo". Ese mundo al cual el sujeto está de todos modos siempre interrogando para comprenderlo en relación a sí mismo y además está significando. Es un conocimiento que se aprecia como sustantivo en relación al proceso de autoconstrucción del sujeto y que no está significado como lo que podríamos llamar "Valor de cambio", Es decir, como aquel conocimiento valorado fundamentalmente en función de su valor abstracto, intercambiable en el mercado de trabajo; o para los niños de la primaria y del programa 9-14 en función del acceso al certificado de primaria. Es una forma de conocimiento que se presenta al margen o antecediendo dicha funcionalidad o "utilidad" del conocimiento.

Por último no menos importante a esta forma de conocimiento es el hecho de que se presenta como un conocimiento compartido en relación a una historia común, en la cual y por medio de la cual, se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés). Es desde esta historia compartida que la realidad es re-significada como perteneciendo al "mundo" de los sujetos.

(10) Foley: "Labor and Legitimation in Schools: Notes on doing critical Ethnography". Department of Curriculum and Instruction. The University of Texas at Austin. Austin, Texas. (Documento) p. 35: "Lo que generalmente surge de las situaciones altamente racionalizadas llamadas escuelas es, sin embargo, una concepción de conocimiento como 1) forma con poca sustancia inmediata o valor de uso y 2) una mercancía con un considerable valor de cambio a través de los créditos de las organizaciones y el sistema de acreditación".

Nota: La traducción del Inglés es mía.

B. LA RELACION DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO

Vamos a desarrollar en este acápite la relación que se da entre el alumno y el conocimiento cuando ésta es mediada por el maestro. Hemos dicho que la apropiación del conocimiento acontece en una situación social concreta que le imprime al conocimiento un significado determinado, dado que el contenido del conocimiento y su forma de transmisión no son separables; se influyen el uno al otro produciendo un conocimiento específico. Dicha presentación de forma y contenido se da inserta en la relación social básica, que en este momento nos preocupa, que es la relación maestro-alumno. En ese sentido acotamos que:

"El conocimiento transmitido en una clase se integra y se delimita no solo a través del esquema formal de su presentación concreta, sino también a través de los elementos que caracterizan la trama básica de relaciones entre maestros y alumnos (...). En cada clase, aún si se toma la enseñanza o la transmisión del conocimiento como eje de análisis (y no, por ejemplo, la "socialización"), aparecen como indisociables aquellos eventos que formalmente pueden considerarse como "enseñanza" de otros momentos que establecen o reproducen las relaciones básicas entre el maestro y su grupo. La inclusión de estos momentos en el análisis permite llegar a una interpretación distinta sobre qué y cómo se enseña, a la que resultaría si se dejaran de lado". (11)

Conservando en esta parte del análisis la caracterización que hemos hecho de tres formas de conocimiento en la enseñanza, nos centraremos en la relación que los alumnos establecen con

(11) Rockwell, E. y Grecia Gálvez: "Formas de Transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo". En Educación. # 42. México; Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1980. p. 129.

dicho conocimiento. Analizaremos esta relación principalmente en la interacción, es decir, en las lógicas de la enseñanza y en las de los alumnos. Mantenemos como unidad de análisis las mismas clases que desarrollamos en el eje anterior.

Aunque la forma de conocimiento y su modo de apropiación social en la práctica son eventos inseparables y se dan en un mismo momento, y no obstante que el conocimiento para determinados sujetos está definido por las condiciones concretas en que se le transmite, en este estudio lo hemos separado por razones analíticas; esto nos permite proponer una mejor comprensión analítica, comparativa y sintética de lo que ocurre.

Por relación con el conocimiento, entendemos básicamente la posición en que el sujeto-alumno es puesto y adopta frente al conocimiento en cada caso. En otras palabras, la forma en que él constituye y es constituido por su relación con el conocimiento. Entendemos al sujeto en su dimensión social, esto es, cómo es objetivado en las prácticas cotidianas institucionales y concretas. Ello implica que no hacemos ninguna inferencia acerca de cómo es que los niños efectivamente aprenden. Como vemos en el capítulo anterior, entre lo que se enseña y lo que se aprende está el vasto y desconocido proceso de apropiación de lo transmitido que cada sujeto lleva a cabo a partir de su personal y colectivo universo de significaciones.

En esta sección queremos rescatar la posición de los sujetos frente al conocimiento. Por un lado al sujeto-alumno que en el primer capítulo describíamos como constituyendo la situación escolar por medio de su autonomía, su carácter multifacético y su actividad constante de construcción de conocimientos para asimilarse, ubicarse e interpretar su mundo. Por otro lado intentamos rescatar la actividad de sujeto-maestro en la transmisión de conocimiento no siempre homogéneo, ruti-

nario o sapiente.

1. Relación con el conocimiento tópico.

Cuando el conocimiento resulta ser algo ajeno.

La relación con el conocimiento tópico puede resultar en una relación de exterioridad o ajena al sujeto. Analizaremos las clases de Ciencias Naturales y de Español para reconstruir el modo en que ello ocurre.

Clase de Ciencias Naturales.⁽¹²⁾

La relación desde el maestro y hacia los alumnos se establece básicamente cuando éste los interroga. Las preguntas son uni direccionales, es sólo el maestro quién las hace o él quién marca la dinámica y la dirección de la relación. Estas "preguntas de control" realizadas por él (para supervisar la apropiación de lo transmitido), consisten en la interrupción aleatoria de la lectura de la alumna, lo cual no necesariamente coincide con un punto o con el final de una idea, frase, tema o párrafo. El momento de la interrupción es siempre una sorpresa para los niños, lo cual constituye un elemento de control y de tensión. Este proceso va acompañado de tensión. ¿Qué quiere controlar el maestro?. A nivel explícito, la retención de la información por los alumnos; pero también su atención. Las preguntas que el maestro hace van constituyendo además de una forma de relación con el conocimiento una definición de conocimiento. La primera pregunta que el maestro hace es la repetición exacta de una parte del texto: "Hay

(12) Registro en la p. 85

una parte final llamada!..". Dándole así la pista a los alumnos de qué tipo de respuesta espera: la palabra textual que a parece en el texto es la clave para completar la frase. El conocimiento es: textualidad, y saber significa: recordar de modo exacto., Los niños deben estar preparados y atentos para responder a lo que el maestro desea en cualquier momento. Los niños concentran sus esfuerzos en adecuarse a la lógica del maestro: acertarle a las preguntas con la palabra a la cuál esta pregunta está indicando, recordar y repetir una palabra específica, ubicarla en el texto, acertar la palabra que el maestro quiere, por ejemplo:

Podemos observar más claramente la dinámica de la interrogación en el siguiente fragmento de diálogo: ⁽¹³⁾

"M.: "¿Qué sigue?" (pregunta de nuevo a la niña)
 Maricela: "Luego pasa por el esófago" (el bolo alimenticio).
 M.: "¿Qué es el esófago, Martín?"
 Martín responde. (no registrada la respuesta)
 M.: "¿Qué mas, José Manuel?
 (El "qué más" significa "cuál es la próxima parte del aparato digestivo por la cual pasa el bolo alimenticio" cómo se puede inferir de la siguiente respuesta del maestro).
 /El niño no responde correctamente a juicio del maestro/.
 M.: "El bolo alimenticio pasa por el cardies", corrige el maestro y luego añade:
 "¿Qué es el cardies?" y señala a un niño con el dedo para que responda. El niño dice algo en voz un poco baja y no se escucha bien. El maestro haciendo caso omiso de que la pregunta se la ha hecho al niño, responde:
 "Es el órgano que une el estómago con el esófago".
 M.: "¿Qué recibe en el estómago el bolo alimenticio?
 A ver Ana Luisa".
 /Ana Luisa no responde, lo hace el maestro:/"

(13) Las palabras esperadas como respuesta correcta han sido subrayadas.

M.: "El jugo gástrico. ¿Por medio de qué está incomunicado (sic) el intestino delgado con el estómago?"
 Un niño responde: "El píloro".

La dinámica de la interrogación que establece el maestro genera una situación rígidamente estructurada donde los alumnos deben concentrarse en nombrar "correctamente". En esta situación otras elaboraciones que los niños pueden estar haciendo, no entran al diálogo con el maestro y se desconocen. Lo que la situación resalta es que no hay lugar público y explícito para la elaboración del alumno. No son posibles otras alternativas de razonamiento, estrechándose hasta el límite un tipo de respuestas, aceptándose además, como correctas sólo palabras propias de un lenguaje científico.

"La letra con la repetición entra".

Esta frase inicial pareciera ser la lógica de la enseñanza en ésta y otras lecciones. Los razonamientos que se piden al alumno son simples pero estrictos, circunscritos y precisos. La palabra correcta es un término. En este caso, conocer significa relacionar un nombre con una ubicación en un esquema. A tal estímulo, tal respuesta; en lo más simple de la esquematización.

Podríamos caracterizar el supuesto que maneja el maestro sobre enseñar y aprender de la siguiente manera: el hecho de que él diga el contenido será suficiente para que sea aprendido por los alumnos; porque se lo escuchan decir, o porque alguno de los alumnos lo dice. Por otro lado el saber o haber aprendido del grupo (como colectivo abstracto) está señalado por las respuestas particulares dadas a distinto tiempo por cada uno de los estudiantes. Se supone que la suma de respuestas dichas conforman el conocimiento que todos tienen. El énfasis está puesto en que el contenido quede dicho, por quién

sea (maestro o alumnos). Podemos reconocer aquí una conceptualización de carácter empiricista en el sentido de que la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento es de exterioridad y se da de modo inmediato por medio de la percepción. Se establece además una relación lineal y continua entre enseñanza y aprendizaje; se supone que lo que se enseña (se dice), se aprende. Lo podemos observar en el tratamiento que el maestro le da a las "respuestas": El maestro hace preguntas a los niños, pero antes de escuchar sus respuestas, si éstos dudan o hablan en voz muy baja, él las responde. Si el niño interrogado no responde, por ejemplo, no le vuelve a hacer la pregunta a otro niño, también responde él. En otros casos hace una pregunta dirigida a los niños, pero antes de esperar la respuesta, lo hace él.

Esta dinámica explicita que lo importante es la versión que el maestro tiene del contenido. Para el maestro, su mediación es estricta entre el conocimiento y los niños es fundamental. Lo podemos ver en sus permanentes intervenciones en el transcurso de la lección, que a la vez reflejan su interés y preocupación porque los niños la aprendan: interrumpe la lectura que la niña hace para volver a repetirla con sus palabras; va señalando con un lápiz en el cartel las partes del aparato digestivo que se van nombrando, aunque éstas tienen su nombre escrito en él. No deja nada al azar, cada "cosa" que él quiere que sea aprendida es repetida y señalada varias veces. Como si, bajo la idea de que lo enseñado se aprende sin alteraciones y reflejando la supuesta precisión con la cual el proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser programado sin error.

La posición que se le pide implícitamente al sujeto frente a este conocimiento es de contemplación de un orden ya establecido y presentado como verdadero. Una abstracción esquemática de la vida es presentada como la realidad: así es el apara

to digestivo. Para conocer, el sujeto debe primero suscribirse a esa verdad y segundo aceptar que lo que allí se dice, es. Esa actitud es la precondición para que el sujeto pueda conocer. Se le está pidiendo implícitamente al sujeto que se asimile a la visión del mundo que esa forma de conocimiento sugiere, como precondición para que éste pueda ser apropiado.

En esta apropiación del conocimiento presentado como verdadero y externo, los niños apelan al recurso de seguir las pistas que el maestro proporciona a modo de dar la respuesta que se espera de ellos y que confirmaría su apropiación del conocimiento.

Clase de Español (14)

En esta lección el maestro también dirige la interacción a través del señalamiento de turnos para leer, por medio de un código pre-establecido, como por ejemplo: "Página 51, Oscar", y también, por medio del comienzo brusco de la lección; nuevamente el manejo de lo sorpresivo como mecanismo de control. El maestro sólo ha dicho: "Saquen su libro de lectura". Los niños leen obedeciendo la orden del maestro, el por qué de ello se comprende sólo al final de la lección, durante su transcurso se siguen las pistas del maestro tratando de adivinar para entender, al mismo tiempo, de qué se trata la lección y lo que se pide de ellos.

Lo que se objetiva como importante es la postura y el momento de leer. Los niños al ser nombrados leen de pie y con el libro en las manos. Están tensos, atentos para retomar desde la palabra en que quedó su compañero anterior. Fallar en la

(14) Resumen de Registro. pág. 87

postura y el momento, en este contexto, es fallar en la capacidad de leer. Esto explicita hasta qué punto una forma es considerada cómo y confundida con el contenido.

El mecanismo de la asignación de turnos, le permite al maestro mantener la atención y la tensión de los niños sobre la lectura, aparentemente; en realidad sobre el azar en el turno. El ejercicio de lectura está inserto en una lógica de interacción en la cual se resignifica la lectura como forma; aquí es medio por el cual se aprende a responder a una señal; lo central es la mecánica y prontitud del ejercicio, no el contenido de la lectura.

En la segunda parte de la clase, en donde se trata de que los alumnos apliquen la definición de lectura descriptiva y narrativa, se objetiva el mismo concepto empiricista de conocer que veíamos respecto de la clase de ciencias naturales: se da por supuesto de que los alumnos saben las definiciones por que se habían "dicho" en clases pasadas. Con ese supuesto, se maneja el maestro a lo largo de la lección, a pesar de que los niños no responden a sus preguntas sobre las definiciones. Los niños no pueden hacer lo que el maestro explícitamente pide: aplicar las definiciones, ni ellos ni el maestro las dan en esta lección, (salvo la de narrativa, que como veíamos, es tautológica).

Lo que los niños hacen con éxito en esta clase como en la anterior es seguir la pista de la respuesta correcta, a través de los indicios sancionados como correctos o no por y desde el maestro. Nuevamente aprenden las definiciones de lo correcto (verdadero) que el otro (maestro) da, dejando completamente de lado cualquier opinión personal. Esto ni siquiera entra dentro de las posibilidades de lo permitido. No se trata de eso, en esta forma de conocimiento, el alumno es con-

ducido por la lógica de la enseñanza, a emitir ciertas respuestas a ciertos estímulos específicos y no realmente a aplicar la definición. Como en la clase anterior, el alumno debe asimilarse a esa lógica para tener "éxito" y la precondition para ello es --nuevamente-- aceptar, a priori, que el contenido presentado por el maestro es verdadero y acota todo el conocimiento autorizado sobre el tema.

La compulsión a la respuesta correcta que esta lógica imprime, sitúa al sujeto en una posición tal, que no deja lugar al cuestionamiento desde el sujeto; está impelido a aprehender un orden externo y a reproducirlo.

En la lógica de las pistas, se aprenden y se enseñan cosas; sólo que son cosas distintas de las que se esperan explícitamente, a menudo esa apropiación de las pistas produce sensación de "éxito" confundiendo así las pistas con el supuesto contenido explícito de la lección; sin embargo "No es raro que la imitación llegue con el tiempo a confundirse con el original". (15)

2. Relación con el conocimiento como operación.

Cuando el conocimiento de todas maneras resulta ser algo ajeno.

Cómo señalábamos en el punto anterior (Formas de conocimiento), el conocimiento como operación se presenta frecuentemente en la escuela como aquél que permite razonar, pensar; aquél que es opuesto a la simple memorización. Analizaremos una clase de matemáticas y una de geometría para describir la relación que los sujetos establecen con esta forma de conocimiento.

(15) Baudrillard; Op. cit. pág. 5

Clase de matemáticas (16)

En el primer momento de esta clase, la maestra hace una mediación general en la interacción con los alumnos; escribe un problema de matemáticas en el pizarrón y manifiesta la intención de que los niños lo resuelvan por si mismos. Dice: "Niños resuelvan el problema, quiero ver cómo cada uno piensa".

La primera respuesta que surge espontáneamente a dicha solicitud viene de parte de un niño que dice: "Es que no puedo maestra". Esta no es la primera clase en que la maestra presenta a los niños estos problemas de matemáticas. Hay una historia de relación con el conocimiento, y el niño se enfrenta a estos nuevos problemas con la predisposición de que no puede resolverlos. Ella dice: "Andale, piénsale, resuélvelo, mi amor", reforzando al niño y confirmando su posición de que los niños se enfrenten sin su mediación inmediata al conocimiento.

Sin embargo, en vistas a que los niños no resuelven el problema por si mismos, la maestra comienza a darles una explicación paso por paso de cómo resolverlo, detallándoles los pasos, razonamientos y operaciones necesarias para hacerlo. En este segundo momento comienza a girar la lógica de la interacción, desde una mediación general de la maestra hacia una mediación estricta, en donde ella controla y define de modo incuestionable (con autoridad de verdad) cada parte del conocimiento. Es importante notar que los alumnos por medio de sus actitudes han cambiado la lógica de interacción de la maestra. No es siempre la maestra quien impone unidireccionalmente una lógica a los alumnos; ellos tanto como ella intentan tener éxito en las tareas planteadas y en ese intento, se negocian implí-

citamente las lógicas que lo posibilitan. Lo que los alumnos están solicitando de la maestra es que les de pistas que les sirvan de puentes para acceder a un conocimiento que de otro modo se torna inaccesible.

La dinámica de la interacción se estructura de la siguiente manera: los niños hacen los cálculos y llaman a la maestra para que les señale cómo seguir. Se termina por cumplir el tipo de intervención que los niños han requerido de la maestra, luego de establecer la "imposibilidad" de acceder por sí mismos a la resolución de los problemas de matemáticas.

Cuando los alumnos topan una situación problemática suceden varias cosas: surge su capacidad de olvidar lo irrelevante, es decir lo que no les significó de manera personal. "No recuerdan, reprimen..., olvidan". Demandan, por no estar acostumbrados a negar la ley o la autoridad, que el maestro asuma el rol que además les permite interactuar desde una posición de subordinación demandante. Buscan pistas que les den acceso rápido a la respuesta correcta.

Un discurso abstracto.

La lógica de la enseñanza que se objetiva, a pesar de la lógica que la maestra explicita, es que conocer para los alumnos significa la resolución correcta de los cálculos donde la maestra hace los razonamientos lógicos para ellos y luego por ellos.

La lógica de enseñanza explícita de la maestra es que los alumnos razonen, que piensen por sí mismos, que vayan más allá de la repetición o de la memorización. Estas intenciones de las maestras se ven contradichas por lo menos por dos elementos que se encuentran implícitos en el discurso y en la práctica, en esta situación:

-La maestra les pide a los niños que piensen por sí mismos, pero tal requerimiento aparece para los alumnos como una función abstracta. Hemos visto en el análisis de clases anteriores, que muchas veces lo que significa pensar o, lo que hemos traducido por conocer, se refiere justamente al tipo de razonamiento que implica seguir pistas, memorizando o repitiendo el contenido. Cuando la maestra en esta clase los llama a pensar, no llena esa consigna con un contenido diferente que los niños puedan identificar. Entonces, resulta ser un llamado a hacer algo que parece imposible, "Es que no puedo, maestra" dice inmediatamente Ignacio.

-La práctica que la maestra acepta hacer, a petición implícita de los niños, tiene una lógica que conduce a una relación mecánica y de exterioridad con el conocimiento, lo cual contradice su discurso explícito. Ella de hecho va haciendo el razonamiento para los niños y éstos, aceptando sin dudas aquél razonamiento como cierto, hacen los cálculos correspondientes.

El mensaje implícito no es intencional de parte de la maestra. Ella está haciendo un esfuerzo importante, con un contenido tradicionalmente difícil en el aprendizaje escolar, por impulsar a los alumnos a que tengan una relación reflexiva con ese contenido. Hemos descrito la frustración de esa intención de la maestra para el acto educativo, mediante la imposición de la lógica de los alumnos sobre la primera. Pero, ¿por qué los alumnos manifiestan la imposibilidad de su relación con ese conocimiento tal como lo pide la maestra?. Consideramos que aquí se juegan las características de esta lógica del contenido. En primer lugar, la petición de que "piensen" es un discurso abstracto, no tiene significado para los alumnos. En segundo lugar los problemas de matemáticas están construidos en la lógica formal como vemos, aunque los textos de los problemas intengan referirse a situaciones conocidas por los alumnos,

la lógica del contenido hace que dichos textos no alcancen a tener sentido, a constituirse en una situación que incluya al sujeto. La estructura repetida de los problemas constituye una lógica implícita que apela al sujeto a fijarse en esas relaciones abstractas y justamente para poder hacerlo, despreciar los contenidos concretos de lo que los problemas "problematizan".

Frente a esta presentación del conocimiento que implica el énfasis en la estructura formal y por tanto poner todas las otras dimensiones que intervienen en el conocer entre paréntesis, hace que los sujetos una vez más busquen estrategias para simular su apropiación, estrategias que lo sitúan en una posición de exterioridad frente al conocimiento.

Clase de Geometría. (1)

"Dividir entre tres...no?"

En las clases de geometría ocurre algo similar a la anterior: más allá de las intenciones pedagógicas de la maestra, la lógica del contenido impone una relación de aplicación y mecánica con el conocimiento.

En la explicación que da la maestra acerca de cómo obtener el volumen de una figura geométrica, la fórmula es lo más importante; los dibujos que se hacen, así como el experimento con las figuras de cartón son en función de explicar la fórmula. A pesar de ello cuando al haber terminado la explicación, una niña le pregunta entusiasmada: "¿Entonces, ésta es la fórmula?", la maestra le responde: "Sí, pero lo importante no es la fórmula sino que tu pienses y veas la mejor manera de obtener el volumen". Esta frase encierra la contradicción entre el discurso explícito e implícito de la maestra y también refleja la intención de la maestra de que los alumnos no aprendan de

memoria, que --como en la clase de matemáticas-- "piensen". La maestra insta nuevamente a sus alumnos a que piensen, los llama a que aporten algo al proceso de conocimiento. Tanto en esta respuesta de la maestra como en el hecho de que los invite a que sean ellos los que pongan valores a los lados de cada figura, se percibe una intención de que los niños se incorporen al proceso de conocimiento en otro tipo de relación con él.

Los indicios de esta ambivalencia son, por un lado, que lo relevante es la aplicación de la fórmula en la obtención del volumen de una figura geométrica, no obstante que, por el otro, en el discurso explícito se les dice que eso no es lo importante, lo importante es que PIENSEN una manera propia para obtener el volumen. El discurso presenta de nuevo, como en la clase de matemáticas, un requerimiento abstracto: pensar, pero no se señalan estrategias, ni información de cómo podrían ellos construir otra manera de obtener el volumen. Aunque, no lo desée la maestra les hace una petición prácticamente imposible de cumplir. Además, ¿qué sentido puede tener buscar la propia manera de obtener el volumen cuando ya se ha dado la "correcta"? La lógica de aplicación del discurso implícito se contrapone con la lógica de construcción que pide la maestra, produciendo confusión e influyendo, seguramente en que los niños no respondan a las preguntas que les hace la maestra.

En esta clase la relación maestra-alumnos no es rígida, la maestra explica⁽¹⁷⁾ y los niños intervienen con sus respuestas, arbitrariamente sin un orden fijo; hacen aportes espontáneamente. Sin embargo, las respuestas que los alumnos dan a las preguntas

(17) O intenta explicar. Los sujetos tienen una lógica, una forma de entender. Sólo cuando esa lógica es tocada por un díscurso se podría decir, en ese sentido, que el otro explica y no nada más "dice".

de la maestra no son "correctas", ello la obliga a volver a explicar varias veces la fórmula, a hacer de nuevo el experimento y los dibujos. Es decir, por medio de sus respuestas y su actitud los niños "piden" a la maestra una mediación más estricta entre ellos y el conocimiento. Así van cambiando la primitiva lógica de la interacción. Con sus respuestas, implícitamente, "piden" a la maestra más pistas y ella se las va dando. El nivel de contradicción que presenta el discurso explícito -- que los alumnos piensen por sí mismos la obtención del volumen--; con las características del conocimiento que se presenta --una fórmula para ser aplicada--, no les permite el acceso al conocimiento, sino a través de un conjunto de pistas, o mediaciones, a través de las cuales la relación con el conocimiento se hace mecánica, exterior y "exitosa".

En geometría como en las otras clases que hemos analizado los niños aprenden básicamente siguiendo pistas: la maestra ha explicado dos veces que el volumen de la pirámide es un tercio del volumen del prisma y ha dicho: "Hay que dividir entre tres". La repetición de esa frase en cada operación hace que los niños capten que esa es la clave de la respuesta correcta. Lo podemos observar en el siguiente fragmento del registro:

"...Carlos obtiene el resultado sin dividir entre tres la pirámide y obtiene el mismo volumen para ambas figuras (prisma y pirámide).

M.: "Está bien, tienen el mismo volumen pero cuál crees tu que tiene más volumen?"

...
Maura: "Hay que dividir entre tres". "

No hay una relación lógica directa entre la pregunta de la maestra y la respuesta de Maura, pero los alumnos ya han aprendido lo que se ha convertido en clave de respuesta correcta:

"hay que dividir entre tres". Lo mismo sucede cuando la maestra intenta que el "modelo" supuestamente aprendido sea aplicado a otro par de figuras geométricas que guardan entre sí

la misma relación que las anteriores: cono y cilindro.

"M.: "¿Qué sucede con el cono y el cilindro?"
 /no hay respuesta se produce un momento de silencio/
 M.: "¿Cuál es la fórmula del cono?"
 Luis: Se divide entre tres".
 M.: "Así es". (satisfecha)
 /La maestra ha preguntado por la fórmula del cono,
 el niño no responde eso sino la frase clave: "se di-
 vide entre tres" y la maestra confirma la respuesta
 como correcta/".

El operar con el conocimiento no supone de modo evidente la construcción del mismo por el sujeto --aunque ello siempre ocurre-- en la presentación de esta forma de conocimiento. El maestro apela al alumno a que aplique, lo que podríamos resumir como una regla o una fórmula. El sujeto toma una posición de subordinación respecto del conocimiento que se presenta. El proceso ocurre, resumidamente, así: ante la formalización lógica y abstracta del conocimiento que lo torna inaccesible, los sujetos, para tener éxito, demandan de la mediación y de las pistas. Desafortunadamente estas resultan exteriores por necesidad y mecánicas por imposibilidad de otras opciones. La lógica que se impone no es aprender o comprender sino dar la respuesta correcta, negándose la posibilidad de aprender, por ejemplo, del error. (18)

Esta forma de conocimiento escolar implica para el sujeto alumno una coerción para suscribir una lógica exterior a él de modo inmediato e inflexible, implicando la constitución de un sujeto aparentemente racional pero realmente escindido por las otras dimensiones que lo constituyen .

(18) R. Bodei: "Comprender, Modificarse. Modelo y perspectivas de racionalidad transformadora" pág. 179, en "Crisis de la Razón". A. Gargañi (ed.) Siglo Veintiuno, 1983.

"Tal vez, en este caso, ... (lo que se ha comprendido entra por un oído y sale por el otro) el comprender no constituye la respuesta a una pregunta muda o explícita, no es la terminal de un largo proceso de investigación y de reflexión, no muestra completado el dibujo de un rompecabezas intelectual, no viene al encuentro de un interés vivo y no contribuye a resolver una dificultad o un conflicto en desarrollo".

3. Relación con el conocimiento Situacional.

Cuando el conocimiento resulta ser significativo.

La forma de conocimiento situacional imprime una relación más significativa entre éste y el sujeto, dado que lo incluye y lo interroga. Esta forma de conocimiento está constituida por una situación en la cuál el maestro le pide al sujeto que se incluya, se interrogue y que lo haga poniendo explícitamente en juego sus conocimientos anteriores. Esto se hace, más por el simple interés de conocer, que por el control de la apropiación de lo transmitido por parte del maestro.

Para observar con mayor precisión cuáles son los elementos que se entretejen en la conformación de dicha situación, analizaremos, ahora desde el punto de vista de la relación con el conocimiento, las clases de Español y de Ciencias Naturales de la maestra (Programa 9-14).

Clase de Español. (19)

Los contenidos de esta clase son las formas de conversación formal e informal. La maestra no apela a una definición dada anteriormente, como frecuentemente observamos en las otras clases y que hoy los niños deben aplicar. Las preguntas no están centradas en la definición "correcta" de conversación formal e informal. La pregunta es: "¿Qué entienden ustedes por conversación informal?". La pregunta incluye al sujeto, pregunta por cómo ellos lo definen. Esto ya señala una determinada relación con el conocimiento, en donde lo que se destaca es la relación entre el sujeto que conoce con lo que se quiere conocer. Este conocimiento no muestra un mundo per se, inde-

(19) Ver Resumen de Registro en la pág. 113

pendiente del sujeto, sino al contrario revela un mundo que se hace significativo para un sujeto.

La maestra hace una mediación general entre los alumnos y el conocimiento, presenta la situación por medio de las preguntas pero no espera respuestas únicas. Pregunta a los alumnos por sus definiciones sobre el tema; para responder, ellos deben recurrir a sí mismos y no a un conocimiento lejano que tratan de aprehender y para lo cual "piden" pistas. Las preguntas que hace la maestra no son para controlar un conocimiento adquirido, sino que la lógica de enseñanza que revelan es que los alumnos expresen lo que saben, bajo el supuesto de que saben. Esta lógica implica que los alumnos se interroguen por su punto de vista frente a determinado conocimiento en el cual son parte y por eso los incluye.

La valoración social de los conocimientos y por tanto la posibilidad de relativizar ésta, es de algún modo, más presente aquí que en otras formas de conocimiento. Por ejemplo, en esta clase la maestra expresa nítidamente su valoración, dice: "Yo quiero decirles que yo pienso que las dos formas de hablar son correctas. ¿Ustedes que piensan?" Expresa su posición e inmediatamente, la pregunta de vuelta a los alumnos: ¿Cómo se sitúa cada uno de ustedes frente a este tema?. La posición del sujeto está siempre presente tanto en la forma de conocimiento que se presenta, como en la lógica de interacción. La maestra expresa su opinión como opinión y no como verdad, aunque la opinión de la maestra tenga como en este caso autoridad como verdad, este modo de presentarla abre algún espacio para la elaboración del alumno. Esto les permite una relación de menos sumisión ante la verdad ya constituida, les deja espacio para la duda y se abre una posibilidad para la elaboración del alumno, como se aprecia con más claridad en la clase de Ciencias Naturales sobre la vivienda. La presentación del cono

cimiento, las preguntas y las respuestas fluidas y sin tensión por medio de las cuales se da la interacción entre la maestra y los alumnos, van señalando una relación más propia de cada sujeto con un conocimiento que se les aparece como significativo, o como dice Foley, sustantivo en la autoconstrucción de los alumnos como sujetos.

Este modo de relación con el conocimiento es diferente y en ocasiones contradictorio con las que se establecen con las formas tónica o de operación con el conocimiento. Todas son constitutivas del sujeto en la escuela; éste se constituye a partir del modo particular en que las reelabora.

Clase de Ciencias Naturales (20)

El contenido de esta clase es la distribución del espacio en relación a su uso al interior de una vivienda. Al comienzo los alumnos se enfrentan directamente al texto, la interacción con la maestra se produce a través de sus preguntas que, de nuevo señalan una mediación general con el conocimiento. Sus preguntas se insertan en lo que los alumnos han estado trabajando. No buscan controlar la apropiación o no de un conocimiento previo, sino más bien estimular la expresión de lo que los alumnos saben. La lógica de la enseñanza está apuntando a la elaboración de los alumnos privilegiándola por sobre la "perfección" del pensamiento que producen o el aprendizaje de la "correcta" versión de las cosas.

Este énfasis en la elaboración de los alumnos se percibe con claridad cuando la maestra revisa el diseño de las viviendas que los alumnos han hecho. Cuando revisa el trabajo de N1, se da cuenta de que la vivienda no tiene ni puertas, ni ventanas. Sin embargo, no se lo señala así sino que le hace una pregunta indirecta

(20) Ver Resumen de Registro pág. 115

destinada a que el niño piense sobre ello: "¿A ver por donde entrarías?". El niño responde: "Por la recámara de los hijos" ... Es una respuesta poco usual, ante ella la maestra guarda silencio un rato y luego dice: "A ver..." y le pregunta por las ventanas, respetando con ello la respuesta del niño sobre las puertas. Ante la nueva pregunta, el niño se calla, piensa..., se concentra..., mira su dibujo intentando encontrar la respuesta. Finalmente responde: "Haré ventanas en todas las recámaras para que la luz entre a todas desde el fondo". La maestra acepta la respuesta del niño. Lo que esta situación objetiva, al mismo tiempo, es que efectivamente es válida la producción del alumno, el modo como la maestra maneja las preguntas y respuestas tienden a ello.

La lógica de la enseñanza también enfatiza en esta clase el hecho de que la relación con el conocimiento y su apropiación se da también entre pares, y no sólo en la relación maestra-alumnos. La maestra se retira de la mesa de trabajo y los niños siguen trabajando en un espacio muy propio en donde pueden hacer legítimamente todo tipo de intercambio entre ellos. El modo como se estructura la situación propicia este intercambio y a la vez lo legitima. En este espacio los niños emiten juicios y opiniones sobre sus compañeros constantemente, sirviendo a veces de apoyo entre sí, y otras de crítica. Por ejemplo, dos niños felicitan a un compañero que si pudo diseñar la vivienda. El niño dice con humildad: "Sí pero, ahorita hacer la explicación...". La respuesta de sus compañeros es de apoyo y confianza en él: "Si pudistes hacer la casa, a poco no vas a saber hacer la explicación". Luego Juan hace un intento y le explica textualmente a sus compañeros como va a diseñar su casa. Luego que ha terminado con su explicación dice orgulloso "A poco no se planear mi casa". La posibilidad de "planear", como él la llama surge en este ir y venir de opiniones entre sus compañeros, y cuando lo logra, el orgullo es también fren-

te a ellos. La explicación de lo realizado implica un nivel más complejo de conocimiento y el niño así lo expresa.

Implicaciones del análisis:

Hemos intentado describir en este capítulo algunas de las formas de conocimiento en la escuela y las implicaciones para el sujeto en la relación con el conocimiento.

Las formas de conocimiento "tópica" y "como operación" están inscritas en una misma legalidad científica y participan de los mismos presupuestos epistemológicos, aunque la forma de conocimiento "como operación" es más compleja que la primera. Ambas impelen al sujeto a una relación de subordinación y exterioridad frente al carácter presuntamente verdadero de lo transmitido. Ello no significa que los sujetos, en relación con este conocimiento, aprendan sólo a someterse a esa lógica en la interacción en el salón. Se apropian de un conjunto de conocimientos como: pedir y seguir pistas, dar la respuesta correcta, adivinar lo que se pretende de él y de la lección, simular que se sabe, etc. Es decir, aprenden a buscar y a encontrar sus propias estrategias en este campo de negociaciones que es el aula. Sin embargo, estas mismas estrategias muestran lo difícil que parece ser apropiarse de los contenidos académicos transmitidos bajo esta forma.

La forma de conocimiento "situacional" y la relación de interioridad en la cuál se sitúa el sujeto en relación a ella está construída a partir de presupuestos epistemológicos que implican una ruptura con las formas anteriores. Por otra parte, no es una forma más compleja que aquellas sino que pertenece a otro orden de estructuración del conocimiento. Su aparición al final de la descripción que hemos hecho se debe en parte a la poca frecuencia con que se presenta en la escuela, siendo las for

mas de conocimiento "tópica" y "como operación" las que predominan como proposiciones de la cultura en la escuela.

Consideramos que la forma de conocimiento "situacional" posibilita en mayor medida que las otras formas, la comprensión de la realidad por y para el sujeto; conduce menos a la enajenación del sujeto en el conocimiento; da indicios de una posición de menor subordinación del sujeto ante la supuesta verdad anónima de la ciencia. Es necesario aclarar, sin embargo, que no podemos adoptar esta forma de conocimiento como el "modelo del bien hacer educativo". La enseñanza de cualquiera de las formas de conocimiento se da inserta en un contexto social e histórico que también le otorga un significado general, en donde lo que hemos llamado, por ejemplo, "comprensión de la realidad" está traspasada por la alienación, la mistificación y la reificación de las relaciones, así como por el carácter inevitablemente prescriptivo del discurso pedagógico.

Este proceso analítico ha sido desarrollado con la intención de poder comprender la situación escolar; cómo la constituyen los sujetos y cómo éstos son constituidos por ella mediados por el conocimiento, tal como se objetiva en la enseñanza. Esta construcción sin embargo no pretende ser exhaustiva, ya que como todo proceso de investigación este es también un proceso situado y fechado.

A MODO DE CIERRE.

En este trabajo hemos abordado la relación entre sujeto y conocimiento escolar.

En la construcción del sujeto escolar, hemos visto que éste re basa lo que se entiende comunmente como "alumno", a saber, discípulo respecto de un maestro, como si alumno acotara su defini ción existencial en lo que de él se expresa en la relación con el maestro. Por el contrario, encontramos que el sujero escolar es multifacético y está constituído también por otras dimen siones, como son su participación activa en la construcción de la situación escolar, su irreductibilidad al orden de lo racional que se expresa en sus formas de relación "violentas" y "lú- dicas"; y a su autonomía frente a las prescripciones escolares.

Otra dimensión particularmente relevante del sujeto de la educación es el proceso de construcción de conocimientos que se lleva a cago permanentemente entre pares. A partir de la nece sidad de explicar su mundo, se construyen conocimientos comple jos que incluyen saberes locales y genéricos, y que implican múltiples valoraciones que no son siempre una reproducción de la ideología dominante.

Esto implica, por un lado, que el proceso de apropiación de co

nocimientos en la escuela se realiza también en la relación alumno-alumno, y no siempre en la relación maestro-alumno. Por otro, muestra un sujeto constructor de su relación con la realidad, lejano de la imagen "página en blanco".

En lo que respecta a las formas de conocimiento, en este estudio se identificaron tres que se transmiten en la escuela; ello muestra por un lado, su carácter no únivoco ni homogéneo. El hecho de que los Planes y Programas propongan el conocimiento que debe ser transmitido de modo necesariamente general y abstracto no significa que se reproduzca así en la realidad. En la particular concreción que adquiere al ser transmitido, el conocimiento escolar se define de diversas maneras según como se articula una determinada lógica del contenido con una lógica de la interacción de las relaciones sociales en el aula. En el análisis de la transmisión del conocimiento escolar es importante considerar que el conocimiento es apropiado y significado en una relación social. No es una "cosa" que se transmite inalterada: se transforma en su circulación. Los que lo transforman son los sujetos. Un mismo contenido propuesto en el programa, por ejemplo "aparato digestivo" puede ser transmitido como forma de conocimiento tópicico, como operación o situacional, por distintos maestros.

A otro nivel de análisis podríamos decir que siendo los conocimientos construcciones históricas y relativas que expresan determinadas visiones de mundo, en la escuela se transmiten, al mismo tiempo visiones distintas e incluso contradictorias. Así pues, la escuela lejos de ser un lugar de prácticas homogéneas se constituye más bien como lugar de prácticas contradictorias.

Por otro lado, respecto de la relación con el conocimiento se han descrito dos formas de relación que imprimen las formas de conocimientos anteriores. Las tópicicas y como operación implican una relación de exterioridad del conocimiento respecto del

sujeto. Se produce una simulación de la apropiación del contenido: en la lógica de las pistas también se aprenden y se enseñan cosas, sólo que no son las que explícitamente se pretende, sino que se "toman por" ellas.

La relación de interioridad se produce cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con el conocimiento, como en la forma situacional en la cual se requiere la amplia participación del sujeto alumno, no sólo para repetir o recordar, sino también explícitamente para producir conocimientos. Cuando esto sucede se considera que el conocimiento no se mantiene exterior al alumno ni ajeno a él.

Esta descripción lleva a considerar que el sujeto se constituye como tal tanto en la relación con las formas de conocimiento escolar como en los conocimientos marginales que construye con sus pares aún de manera incoherente.

Podemos suponer que el conocimiento escolar es resignificado por los alumnos en ese vasto y heterogéneo mundo de valoraciones que son los conocimientos marginales que ellos ponen o reconstruyen. Los sujetos tienen una manera singular de apropiarse del conocimiento que tiene que ver con sus conocimientos previos y con sus historias; por ello no se puede pretender una relación lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende. En medio de ambos procesos está la incógnita que significa la singularidad de la apropiación.

El conocimiento socialmente definido en la escuela puede constituir un modo de alienación y/o de apropiación de la realidad. Una forma de conocimiento es también una forma de mundo, que se interioriza, i.e. el mundo como datos aislados, el mundo como operación y eficiencia o el mundo como situación significativa.

Las formas de conocimiento "tópica y "como operación" transmiten la imagen de un mundo que existe con independencia del su je to y cuya verdad es incuestionable. En el primer caso, una abstracción esquemática de la vida se presenta como la realidad; una ordenación abstracta de lugares. En el segundo caso, la realidad es una estructura formal independiente de cualquier contenido. La lógica formal determina la visión de lo concreto y por más que se intenten textos de problemas o experimentos de geometría cercanos a la vida cotidiana, éstos no alcanzan a volverse significativos para el sujeto dado el requerimiento que se le hace de aprehender la estructura por medio de esta lógica.

En este sentido el énfasis en la estructura formal lleva a poner todas las o tr as dimensiones que constituyen el conocimiento entre paréntesis. La precondition para aprender en estas formas de conocimiento es suscribir a priori la supuesta verdad del conocimiento y aceptar que lo que allí se dice es. El sujeto está impelido a apropiarse de un orden externo a él y a reproducirlo. Al hacer esto, el sujeto se "olvida" de sus propias elaboraciones hechas desde donde el mundo se vuelve significativo para él. Debe recortarse a sí mismo en la dimensión de "alumno" racional, que aprende por intelección, dejando de lado todos los elementos "espúreos". Esta coerción a suscribirse a una lógica exterior al sujeto de modo inmediato a irreflexivo tiene implicaciones en la constitución de un sujeto aparentemente racional, pero realmente escindido de las otras dimensiones que lo constituyen. Esto implica un tipo de alienación del sujeto en el conocimiento como orden externo transmitido por el maestro, que representa la verdad de "otro" en el cuál el sujeto debe incluirse para ser exitosamente "alumno".

La forma de conocimiento "situacional" y la relación de interioridad que el sujeto puede establecer con él, implica una

ruptura de la lógica anteriormente expuesta porque resitúa al sujeto en la apropiación del conocimiento. Pero ello sólo nos da indicios de elementos centrales de otra forma de relación que no implique una alienación del sujeto en el conocimiento. Como decíamos, no es posible tomarla como modelo del buen hacer, dado que las formas de transmisión de conocimiento se dan insertas en relaciones sociales e institucionales que las re-significan. En esta sociedad se dan insertas en relaciones sociales reificadas cuya relación con esta forma de conocimiento merece un estudio cuidadoso.

El tema del conocimiento escolar, desde la perspectiva de su construcción social y la generación de teoría acerca de ello, es aún precario en el análisis educativo. Aunque se han realizado algunos estudios sobre el tema en países sajones, éstos no han sido articulados de manera suficiente de modo de permitir una reconceptualización de la "realidad escolar". En particular en América Latina, las formulaciones curriculares o los programas de formación docente no incluyen esta dimensión constitutiva de la situación escolar y la tendencia es a seguir centrándose en cuestiones más bien de "método" como independiente y separado del contenido. Es decir, la influencia del conocimiento escolar en la constitución de las situaciones escolares pertenece aún, en el ámbito de la práctica escolar a aquello suprimido y que permanece en esa zona oscura. En este trabajo hemos intentado mostrar la importancia de esta dimensión que articulando las significaciones socialmente compartidas en el ámbito escolar, también cruza -resignificado- otras dimensiones como: los métodos de enseñanza, las relaciones maestro-alumunos, los libros de texto. Por ello los cambios de método a meunudo ocultan el hecho de que la lógica del conocimiento que se transmite es la misma. Señalamos la importancia de dicha lógiuca en relación a la visión de mundo que implica ya la posición del sujeto ante ella. Es decir, en referencia a la dimensión

de la constitución del sujeto en relación con el conocimiento escolar.

El conocimiento que en este estudio se ha construido ha estado guiado por el interés de aportar a la comprensión de las complejidades de la constitución del sujeto en el ámbito escolar, en esa perspectiva se ha articulado aquí la problemática del conocimiento escolar como un elemento central en dicha constitución.

La dimensión histórica de esta constitución no fue construida y ha quedado sólo anunciada o implícita. Elegir dicha dimensión como objeto de estudio implica un conjunto de decisiones metodológicas que en este estudio se desecharon en privilegio de otras. Sin embargo, su ausencia se hace sentir en este intento de comprender la realidad escolar en el orden del ser.

Hemos intentado en este estudio contribuir a una teoría crítica en educación y --en palabras de Habermas-- desde un interés emancipatorio, contribuir a la reconstrucción de lo que desde otras concepciones ha quedado en la obscuridad, suprimido y que por ello son hoy fuente de alienación. Se trata de "(...) reconstruir lo suprimido rastreando en las huellas históricas del diálogo suprimido" (Habermas).

México, Julio 1985.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T.W.: "Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento". Monte Avila, Caracas 1970.
- Althusser, L. : "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires 1975.
- Anderson, P.: "La Cultura Represiva". Editorial Anagrama, Barcelona 1977 (1967).
- Anyon, J.: "Social class and School Knowledge". Curriculum Inquiry 11:11, 1981.
- Apple, M.W.: "Ideology and Curriculum". Routledge and Kegan Paul, 1979.
- "Ideology and Practice in Schooling". Temple University Press, Philadelphia 1983.
- Bachelard, G.: "La formación del Espíritu Científico". Siglo XXI Editores 1948 (1982).
- Baudrillard, J.: "Cultura y Simulacro" Editorial Kairo's. Barcelona, España 1978.
- Berger, P. y Luckmann, T.: "La construcción social de la Realidad". Amorrorta Editores. Buenos Aires, Argentina 1968.
- Bodei, R.: "Comprender, Modificarse. Modelo y Perspectivas de racionalidad transformadora" en "Crisis de la razón". de A. Gargani (ed.) Siglo XXI Editores, 1983.
- Bourdieu, P.: "Los tres Estados del Capital Cultural" en "Actes de la recherche en Sciences Sociales", 1979.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron: "La Reproducción". Editorial LAIA , 1981.
- Braunstein, N.: "Psiquiatría teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)". Siglo XXI Editores 1980.
- Comitas, L.: "Education and Social STRATIFICATION in Contemporary Bolivia". en "Transaction" The New York Academy of Science 1967.
- Chevallard, I.: "La Transposition Didactique". Premiere Ecole d'Ete. Didactique des Mathematiques. Chamrousse, 1980.
- Delamont, S.: "Interaction in the Classroom". London, Methurn. (1976).
- Devereux, G.: "De la ansiedad al método en las Ciencias del Comportamiento". Siglo XXI Editores 1977 (1983).

- Echegaray, M.: Diccionario General Enmológico de la Lengua Española. Tomo III. Alvarez Hnos, Impresores. Madrid, España 1888.
- Elbaz, F.: "Teachen Thinking: A study of Practical Knowledge". Croon Helm, 1983.
- Erickson, F.: "Qualitative Methods in Research on Teaching" The Institute for Research on teaching. Michigan, U.S.A. 1985.
- Eslam, G.: "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge" en Young, M. "An Approach to the study of Curricula as Socially organized Knowledge". (1971).
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E.: "Escuela y clases Subalternas" en Cuadernos Políticos # 37.
- Feyerabend. P.: "Contra el Método" Ed. ARIEL Barcelona, España 1974.
- Foley, C.: "Labor and legitimation in Schools: Notes on doing critical ethnography" Department of Curriculum and Introduction. The University of Texas, Austin.
- Foucault, M.: "Vigilar y Castigar" Siglo XXI Editores, 1976.
- Furlong, V.: "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno. en "Las relaciones Profesor-alumno" de SNBBS, M. y Delamont, s. (eds.) oikos-tau, s.a. ediciones. Barcelona, España 1978.
- García Canclini, N.: "Cultura y Organización Popular. Gramsci con Bourdieu". Cuadernos Políticos # 39.
- Geertz, C.: "The Interpretation of Culture". N.Y. Basic Books 1973.
- Giroux, H.: "Theories of Reproduction and Resistance in the The New Sociology of Education: A Critical Analysis". Harvard Educational Review. Vol. 53 No. 3, August 1983.
- "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform". en Interchange Vol. 12, Nos. 2-3 1981.
- Goffman, E.: "Ritual de la Interacción" Editorial Tiempo Contemporáneo 1970.
- Gouldner, A.: "La Dialectica de la Ideología y la Tecnología" Alianza Editorial, Madrid 1978.
- Habermas, J.: "Conocimiento e Interés" en "La Ciencia y la Tecnología como Ideología". Editorial Tecnos, España 1984.
- Hammersley, M.: "The Organization of Pupil Participation" en "The Sociological Review-New Series" 22 (3): 335-368 (1974).

- "School Learning the cultural resources required by pupils to answer teacher's questions" en P. Woods y Hammersley (eds.) (1977).
- Harris, K.: "Education and Knowledge: the structured Misrepresentation of reality" Routledge & Kegan Paul, Londres 1979.
- Heller, A.: "Sociología de la vida Cotidiana". Editorial Península. España 1977.
- Jackson, V.W.: "La vida en las aulas" Editorial Morova, Madrid 1975.
- Keddie, N.: "Classroom Knowledge" en "Knowleace Ana Control" Collier Macmillian M. Young (ed.) 1971.
- Koyré, A.: "The significance of the Newtonian Synthesis en "Newtonian Studies" The University of Chicago Press 1968.
- Labov, W.: "The logic of Nonstandard English" en Language and Social Context. Pier Paolo Giglioli (ed.) Penguin, Middlesex.
- Lefebvre, H.: "Lógica formal lógica dialéctica" Siglo XXI Editores. 1970 (1984).
- "La vida cotidiana en el mundo moderno" Alianza Editorial. Madrid 1972 (1980)
- Maffesolli, M.: "Lógica de la dominación" Editorial Península, España 1977.
- Mannoni, M.: "La educación imposible". Siglo XXI editores. 1973.
- Mc.Dermontt, R.: "Social Relations as Context for learning in School". en Harvard Educational Review Vol. 47 No. 2 1977.
- Mishler, E.: "Meaning in Context: is there any other Kind?" en Harvard Educational Review Vol. 49 No. 1 1979.
- Olson, P. (ed): " RETHINKING Social Reproduction" en Interchange, 12:43; 1981.
- Passeron, I.C.: "La teoría de la reproducción Social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna". en Estudios Sociológicos. Vol. No. 3. México, 1983.
- Pereira, C.: "Validación y Valoración del conocimiento" en "El sujeto de la Historia" Alianza Editorial, México.

- Philips, S.: "Estructuras de Participación y habilidad Comunicativa: Los niños de Warm Spring, en la comunidad y en el salón de clases". en "Functions and language in the classroom". de Cazden, C. Y. John, V. (eds), New York Teachers College Press 1972.
- Remedi, E.: "Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método" Revista de Tecnología Educativa. Universidad Autónoma de Queretaro, México 1985.
- Rist, R.: "Student Social class and teacher expectations: the self fulfilling Prophecy in Ghetto Education". Harvard Educational Review 40:3, 1970.
- Rockwell, E. y Gálvez, G.: "Formas de transmisión del conocimiento Científico: un análisis cualitativo" en Educación, Vol. 42, México, 1982.
- "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa" en Cuadernos de Formación Vol. 2 de la Red de Investigación Cualitativa de la Realidad educativa. Santiago de Chile. 1984.
- "Los usos escolares de la lengua escrita" en Ferreiro, E. y Gómez Palacio M. (Com). "Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". Siglo XXI Editorial, México. 1982.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.: "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". Revista Colombiana de Educación # 12 Centro de Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica Bogotá.
- Sieber, R.: "Classmates as workmates: Informal Peer Activity in the Elementary School" en Anthropology E Education Quarterly. Vol. V. No. 4.
- Titus, W.: "Conceptions of Classroom Knowledge: a Re-search of Literature". O.I.S.E. Toronto, Canada, 1983.
- Vecino, S., Tedesco, J.C., Hernández, I.: "Proceso Pedagógico y aprendizaje en contextos de heterogeneidad cultural: El caso de la Sierra Ecuatoriana" en Cadernos de Pesquisa Sao Paulo (42). 1982.
- Venn, C. y Walkerdine, V.: "La Adquisición y Producción del conocimiento: reconsideración de la teoría de Piaget. en "Ideology E Consciousness". No. 3, 1978.
- Willis, P.: "Learning to Labour". Columbia University Press, 1981 (1977).

"The Class significance of Counter-School Culture" en P. Woods & M. Hammersley "The Process of Schooling" London. The Open University Press 1976.

Young, M.: "Taking sides against the probable: problems of reflexivity and commitment in teaching and the sociology of Knowledge". en "Educational Review" 25 (3) 1973.