



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Cruz, Montserrat de la; Scheuer, Nora; Caíno, Graciela; Huarte, María F.; Baudino, Virginia; Ayastuy, Rosario

**EL DISCURSO EN CLASE DE MAESTROS DE NIVEL PRIMARIO EN DISTINTOS SECTORES
SOCIOCULTURALES**

Estudios Pedagógicos, núm. 27, 2001, pp. 23-41

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

*EL DISCURSO EN CLASE DE MAESTROS DE NIVEL PRIMARIO EN DISTINTOS SECTORES SOCIOCULTURALES**

Teachers' discourse in class in different sociocultural environments

*Profs. Montserrat de la Cruz
Nora Scheuer, Graciela Caíno
María F. Huarte, Virginia Baudino
Rosario Ayastuy*

Resumen

Los actos de habla son una de las vías más relevantes a través de las cuales los docentes ejercen influencias sobre los procesos cognitivos, emocionales y sociales de los alumnos. El trabajo que aquí se presenta es un estudio descriptivo de los actos de habla que maestros de nivel primario utilizan en sus clases al trabajar en distintos sectores socioculturales (medios y marginados). Estudiamos 22 clases de distintas asignaturas y tomamos los grados primero y séptimo, que constituyen el inicio y la finalización de la educación primaria. En el análisis se identificaron y describieron los actos de habla de cada una de las intervenciones de los maestros en la clase, haciendo una doble clasificación: de qué acto se trata y qué tipo de contenido expresa. Los resultados muestran, por una parte, que, aunque la combinación efectiva de tipos de actos de habla y tipos de contenidos es muy amplia (55 combinaciones), 4 combinaciones bastan para dar cuenta del 42% del total. Estas son

Abstract

Speech acts are among the most relevant ways whereby teachers exert influence on students' cognitive, emotional and social processes. We present a descriptive study of the speech acts teachers use in their classes in different sociocultural environments (middle and underprivileged). We study 22 classes corresponding to different subjects at the beginning and end of primary education (grades 1st and 7th). All of the oral interventions of teachers in class were coded according to a double criterion: type of speech act and type of content. Results show, on the one hand, that despite the fact that the effective amount of combinations of speech act types and content types is very wide (55 combinations), 4 combinations include 42% of the total number of interventions. These are: *orders (direct or indirect), social management, orders as actions in the execution of tasks, inquires*

* Este trabajo ha sido apoyado por el subsidio B093 de la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue al Proyecto "Las concepciones de alumnos, docentes y padres sobre el aprendizaje" (2000-2002) y al Proyecto PEI 017/98 de CONICET. Agradecemos muy especialmente a los directores, maestros y alumnos que pacientemente colaboraron para el desarrollo del trabajo de campo de este artículo, a los integrantes del equipo de investigación y en particular a Nora Baccalá por el asesoramiento estadístico y a Ana María Porta de Bressan por sus comentarios.

ordena (de forma directa o indirecta) la gestión social, ordena acciones en la ejecución de la tarea, indaga datos y repite datos. Por otra parte, el análisis de clasificación informa que los actos de habla y los tipos de contenido varían según el grado y el sector sociocultural en los que trabajan.

Palabras claves: Discursos, clases escolares, educación primaria, entornos socioculturales.

facts and repeating facts. On the other hand, Cluster Analysis shows that speech acts and content types vary according to school grade and sociocultural environment.

Key words: Discourse, school classes, primary education, sociocultural environments.

INTRODUCCION

Consideramos desde una perspectiva sistémica que el aprendizaje y la enseñanza son procesos interdependientes, por lo que todo problema de aprendizaje es también un problema de la enseñanza. En este sentido, el mejoramiento de la calidad educativa es un proceso multidimensional que implica un avance en diversos planos, y debe ser analizado en relación a las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que el sistema educativo en cuestión opera. Por otra parte, cabe pensar que ningún intento de transformación educativa orientado al mejoramiento de la calidad pueda ser planteado, llevado a cabo ni evaluado sin un conocimiento de lo que sucede en esos encuentros cara a cara entre maestros y alumnos, en distintas situaciones. En Argentina, en el que los índices de exclusión socioeconómica aumentan (durante los años 90 se incrementaron las tasas totales de desocupación y subocupación, afectando principalmente a la población que no alcanzó a completar la educación secundaria y que cuenta con menores ingresos, INDEC, 1998), una de las dimensiones clave del mejoramiento de la calidad educativa debería ser entonces la promoción de una mayor equidad en las oportunidades educativas. Consideramos que una educación equitativa es aquella que está al servicio de los que atiende, es decir, que hace posible que los alumnos tanto de sectores socialmente integrados como de sectores marginados puedan, verdaderamente, aprovecharla. Esta meta, a la que se debería tender en todos los niveles educativos, tiene particular relevancia en el nivel básico, ya que un sistema educativo poco equitativo en los niveles iniciales no puede siquiera pretender serlo en los niveles superiores. Consideramos que un análisis de las variaciones de la acción y discurso de los maestros de nivel primario en distintos sectores sociales, tarea que se propone el presente trabajo, puede contribuir a revelar cómo toman cuerpo esas oportunidades que los alumnos encuentran en el sistema educativo. En general, los estudios sobre el discurso de los maestros en clase se han llevado a cabo desde abordajes distintos. Son numerosas las investigaciones que en América Latina, de una u otra manera, han abordado el estudio de la cotidianeidad de la vida escolar. En la mayoría de ellas se destaca la influencia relevante que ha ejercido el enfoque etnográfico de Rockwell (1982). En este enfoque metodológico se encuentran los trabajos iniciados en la década del 80 por el “Proyecto: Escuela y Comunidad”. El centro de atención en este caso fue el análisis del fracaso escolar en situaciones de pobreza. La publicación editada por Avalos (1989) muestra la recurrencia de situaciones en la descripción de las prácticas y los marcos interpretativos de los maestros: “el tradicionalismo pedagógico”, “la influencia de la ‘rotulación’”, “la enseñanza como

juego de adivinanzas”, en cuatro países. Dentro de esta línea se lleva a cabo el estudio de Assael y Neuman (1989) que analiza la formación del clima emocional en el aula y sus implicaciones sobre el rendimiento de los alumnos en escuelas de sectores urbanopopulares. Este describe las características que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la sala de clase, señalando que las mismas sólo pueden entenderse desde las formas de organización y funcionamiento del sistema escolar que afectan el trabajo del docente así como también desde las expectativas de los docentes sobre los alumnos. Estudios sobre la realidad de la escuela primaria en sectores rurales y urbano-marginales, dan cuenta de las maneras de dar clase de los maestros de nivel primario (De Tezanos, Muñoz, Romero 1983). Las clases en este caso son analizadas como totalidades, arribando a la formalización de pasos en el desarrollo de las mismas. Otros investigadores, en otras regiones, al estudiar las clases escolares, en los niveles primario o secundario, seleccionaron unidades de actividad fácilmente identificables (Stodolsky 1991), analizaron las secuencias que se reiteran en los procesos interactivos (Cazden 1988) o se centraron en el análisis de los fragmentos expositivos (Sánchez *et al.* 1994; Sánchez 1999).

Por nuestra parte, a partir del análisis de clases de profesorados universitarios de nivel medio (De la Cruz *et al.*, en prensa), encontramos que los actos de habla son una de las vías más relevantes a través de las cuales los docentes ejercen influencias sobre los procesos cognitivos, emocionales y sociales de los alumnos. Por ejemplo, al dar órdenes para que se lleven a cabo ciertas acciones o tareas, indagar lo que los alumnos conocen sobre algún tema o sobre sus experiencias biográficas, calificar las respuestas de los alumnos, aclarar informaciones. Asimismo, intervienen para generar un ambiente de trabajo, ordenando los desplazamientos y la participación de los alumnos, el uso de los materiales de trabajo, la organización de los grupos. El análisis de los actos de habla empleados por los docentes universitarios en sus clases mostró que los mismos difieren según el área de conocimiento enseñado.

OBJETIVOS

El trabajo que aquí se presenta es un estudio descriptivo sobre el discurso que maestros de nivel primario utilizan en sus clases al trabajar en distintos sectores sociales (medios y marginados). El foco son los encuentros cara a cara entre maestros y alumnos en situación de clase.

Para obtener un panorama amplio, estudiamos las clases de todas las asignaturas y tomamos los grados primero y séptimo, que constituyen el inicio y la finalización del nivel primario. En el análisis de las clases, focalizamos en la dimensión pragmática del discurso de los maestros desde una perspectiva lingüística, en particular, los desarrollos sobre el análisis del discurso (Austin 1962, Searle 1969, Van Dijk 1980, Stubbs 1983). Consideramos que el análisis de esta dimensión, al tener en cuenta no sólo los tipos de contenidos que los docentes propician en las aulas, sino también la forma en que formulan sus mensajes, puede ayudar a entender mejor las formas en que la educación se presenta e interviene sobre los alumnos.

SOBRE EL PROCEDIMIENTO Y LAS CATEGORIAS DE ANALISIS

Los textos que se analizan corresponden a 22 clases completas de matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua, plástica, música y educación física en primero y séptimo grados, en dos escuelas públicas de San Carlos de Bariloche, Argentina: una de sectores marginados (jefe de hogar sin trabajo estable y con escaso nivel de instrucción que habitan en los barrios periféricos) y otra de sectores medios (jefe de hogar con trabajo, primaria y secundaria completas, en familias que habitan en barrios que tienen garantizado el acceso a los servicios básicos). Los registros de las clases fueron obtenidos mediante observaciones que fueron completadas con el material de des-grabaciones y luego cotejadas por cada uno de los docentes observados. En los análisis consideramos la totalidad de los textos de cada clase. Todas las clases fueron analizadas por dos miembros del equipo y controladas por un tercero. Es necesario destacar que el análisis se centró sólo en el discurso de las clases y que el foco fue el discurso del maestro. El discurso de los alumnos sólo fue considerado para la interpretación del discurso de los maestros. Tampoco se analizaron los gestos o las variaciones tonales de maestros y alumnos.

En un primer momento se identificaron y describieron los actos de habla de cada una de las intervenciones de los maestros en la clase, es decir, de enunciados en los que podíamos observar distintos actos de habla. Se realizó una doble clasificación de cada acto de habla: de qué acto se trata y qué tipo de contenido expresa. Puesto que un acto de habla supone otros (tal como sucede con el contenido), a los efectos del análisis nos ocupamos de los tipos más evidentes o directos. Las distinciones entre los actos de habla y los tipos de contenido fueron depuradas y redefinidas hasta las formulaciones que aquí presentamos. Una vez perfilado el conjunto de actos de habla y los tipos de contenidos, las clases fueron nuevamente analizadas por los miembros del equipo de investigación afinando los acuerdos cuando ello era necesario. A continuación presentamos los tipos de actos de habla seleccionados y significados desde la descripción del uso del lenguaje del maestro en la clase y los tipos de contenidos a los que éstos se refieren.

LA HERRAMIENTA PARA EL ANALISIS: ACTOS DE HABLA Y TIPOS DE CONTENIDO. Los tipos de actos de habla identificados en el análisis son los siguientes:

Indaga (promoviendo en el alumno un proceso de reconocimiento): pregunta acerca de un conocimiento que tiene un referente empírico observable (*¿qué número es éste?*, mostrando un cartel; *¿quién trajo plastícola?*) o bien, es accesible a la experiencia subjetiva del alumno (*¿comprendieron?*; *¿entendés la letra de la canción?*).

Indaga (evocación): pregunta por conocimiento que puede ser recuperado en tanto episodio vivido (*¿qué hicimos ayer?*) o categoría semántica (*¿qué significa las montañas limpias?*).

Indaga (anticipación, imaginación, deducción, inferencia): pregunta por un conocimiento que puede ser generado o desencadenado por el alumno a partir de dicha pregunta, a través de la imaginación, la anticipación o el establecimiento de relaciones lógicas o analógicas.

Da pistas: indaga orientando la dirección del pensamiento.

Informa, expone, describe y narra: enuncia o desarrolla un contenido temático.

Ejemplifica: ilustra con casos.

Aclara, amplía, justifica, contrasta: agrega información a lo dicho, justifica lo dicho o plantea contrastes.

Ordena directo: emite una orden en forma directa.

Ordena indirecto: emite una orden en forma indirecta, al expresarla en forma de pregunta y/o en primera persona del plural (*¿comenzamos?*; *nos sentamos*), como sugerencia o como recomendación.

Repite lo dicho o hecho, acepta: reitera lo dicho o hecho de parte de un alumno o el propio docente, expresando acuerdo (*sí; bueno; de acuerdo*).

Califica y corrige: asigna una valoración positiva o negativa a lo hecho o dicho por los alumnos (*muy bien; bien; no; mal*), señala errores o imperfecciones.

Da permiso, prohíbe y advierte: acepta o niega un pedido, prohíbe una acción (*a la escalera no; nadie hable*), alerta sobre las posibles consecuencias de una acción.

Enmarca la tarea: circunscribe el tema o plantea su sentido o relación con los contenidos de otras clases o de partes de clases.

Otras: *pide (no te enojes), estimula (dale), controla el ritmo de trabajo (más rápido), ironiza (cuando te cortaron el pelo se te fue la inteligencia).*

Los tipos de contenido identificados son:

Gestión social del aula y ambiente de trabajo: conducta social y disposición atencional para posibilitar el trabajo en el aula (*silencio; se sientan; atiendan; nombrar a los alumnos para llamarles la atención*).

Materiales de trabajo en el aula: lápices, plasticola, tijeras, goma, uso del pizarrón.

Ritmo de trabajo: tiempos en que se debe ejecutar la tarea.

Acciones puntuales en la ejecución de la tarea: acciones aisladas (*recorten; escriban; dejen un renglón; salten*) al llevar a cabo la tarea.

Pasos en la ejecución de la tarea: secuencias de acciones, consignas de varios pasos (*primero leen la pregunta, después se fijan en el manual y luego contestan*). En estos casos, se codifica una sola vez toda la secuencia.

Conceptos: designan conjuntos de objetos, sucesos o símbolos que tienen características comunes. Se alude al significado de los mismos, presentando definiciones o principios que favorecen avances desde el conocimiento cotidiano hacia el conocimiento científico.

Procedimientos: conjunto de acciones ordenadas orientadas hacia la consecución de una meta (*se toma el aire por la nariz y se saca por la boca*).

Datos o hechos, resultados: los datos o hechos enuncian un objeto, suceso o símbolo discreto. Los resultados son los productos de procesos.

Experiencia de vida extraescolar.

Experiencia de vida escolar.

Perspectiva cognitiva: apreciación subjetiva en torno al conocimiento (*qué les parece?*; *entienden esto?*).

Perspectiva emocional: apreciación subjetiva en torno a la emoción (*qué les parece?*; *entienden esto?*).

RESULTADOS

En total, el corpus consta de 2.721 actos de habla que corresponden a todo lo dicho por el docente en cada una de las 22 clases registradas. Existe una notable variación en la cantidad de actos de habla en las diferentes clases, entre 38 y 249 por clase. En una primera aproximación, llama la atención que, aunque la combinación efectiva de tipos de actos de habla y tipos de contenidos es muy amplia (55 combinaciones), 4 combinaciones bastan para dar cuenta del 42% del total (figura 1). Estas son *ordena (de forma directa o indirecta) la gestión social* (430 actos), *ordena acciones en la ejecución de la tarea* (300), *indaga datos* (284) y *repite datos* (123).

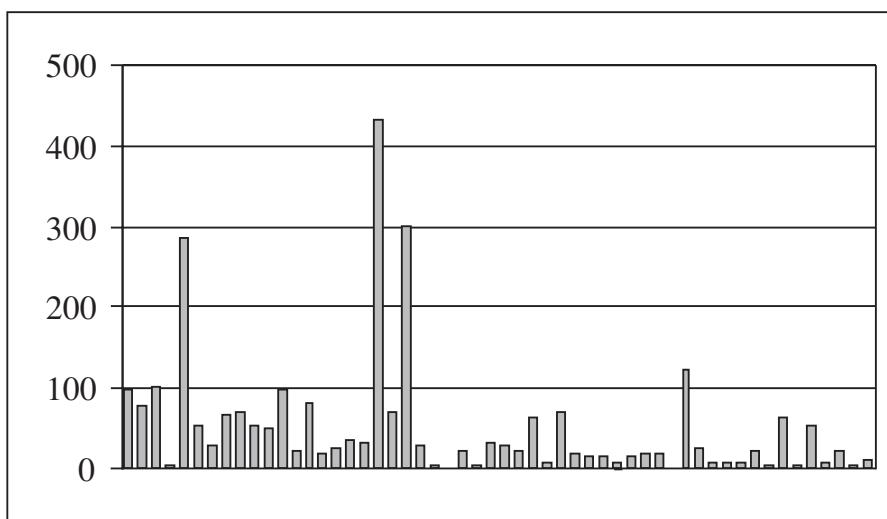


Figura 1. Distribución de frecuencias del total de actos de habla (n = 2.721) en los distintos tipos de actos de habla referidos a los distintos contenidos. (La cantidad de combinaciones no permite incluir las etiquetas en el histograma).

A fin de comparar las clases según el grado escolar y el sector sociocultural, se emplearon diferentes procedimientos. Por una parte, se calcularon y compararon los porcentajes de actos de habla para cada clase, según los diferentes tipos de actos y según los diferentes tipos de contenido. Por otra, se aplicó un método de clasificación (Lebart,

Morineau & Piron 1995) a las categorías más frecuentes, que permitió describir grupos caracterizados según la asociación entre actos de habla y contenidos referidos, asignatura, grado escolar y sector social.

PORCENTAJES DE TIPOS DE ACTOS DE HABLA Y TIPOS DE CONTENIDO. La distribución porcentual promedio de actos de habla y tipos de contenido sobre el total de las intervenciones del docente en las clases se informan respectivamente en las tablas 1 y 2, por grado escolar y sector social para las asignaturas “académicas” (ciencias sociales, ciencias naturales, lengua, matemática) y para las “especiales” (música, educación física, plástica).

Tabla 1

Actos de habla ponderados por grado escolar y sector social, para las asignaturas académicas
 (A.A.: ciencias sociales, ciencias naturales, lengua, matemática) y especiales
 (A.E.: música, educación física, plástica)

	1ro. Marg.		1ro. medios		7mo. marg.		7mo. Medios	
	A. A.	A. E.	A. A.	A. E.	A. A.	A. E.	A. A.	A. E.
Indaga (reconoce, evoca, anticipa...)	33.54	17.24	24.24	18.05	34	13.74	22.54	8.3
Da pistas	2.66	4.92	2.33	0.4	3.79	0.69	1.25	0
Informa, expone...	11.45	17.74	17.83	13.	10.79	17.49	12.72	12.35
Ejemplifica	0.76	1	1.20	0.95	0.97	0.33	1.41	0.95
Aclara, amplía...	5.89	5.82	9.53	5	7.93	10.8	9	2.67
Ordena directo	29.93	33.05	26	37.6	15.01	26.26	15.82	41.3
Ordena indirecto	2.18	6.22	3.16	2.15	2.09	8.5	7.57	4
Repite, acepta	6.14	3.44	8	5.7	13.34	3.37	9.45	2.37
Califica, corrige	1.78	4.86	1.4	10.1	4.25	5.11	14.11	15.2
Permite, prohíbe...	0.53	1.02	1.3	2.4	4.7	1.34	1.09	2.7
Enmarca tarea	0.17	0.63	2	0.4	0.59	0.34	0.70	4.40
Otras	8.02	1.13	2.5	2.8	2.57	1.34	1.06	1.78

El análisis de la tabla 1 nos permite observar que los actos de habla predominantes, o macroactos (Van Dijk 1980), en todas las *asignaturas académicas* y en todos los grados, son *indaga* y *ordena*, y en segundo lugar *informa*. Mediante indagaciones sobre los conocimientos de los alumnos, el docente orienta el discurso de éstos, con algunas variaciones según los sectores sociales. La lectura de los textos de las desgrabaciones muestra que en los sectores medios la indagación se orienta a la ampliación de la temática y al establecimiento de relaciones, mientras en los sectores marginados a través de la indagación se procura que los alumnos repitan lo dicho por el docente. En la tabla 1 se aprecia que la indagación es más frecuente en primero y séptimo grados de los

sectores marginados que en los sectores medios. Esto podría mostrar el incremento de la actividad de los maestros en las clases de sectores marginados, ubicando a los alumnos en una situación de mayor dependencia a la autoridad y de menor autonomía frente al conocimiento escolar (Filp, Cardemil, Espínola 1986; De la Cruz y Baccalá 1996). Al interior de cada sector social, la indagación se mantiene con una frecuencia similar en primero y séptimo grado.

En cambio, las órdenes disminuyen en los séptimos grados de ambos sectores sociales, independientemente del entorno social. Parte de las reglas básicas de la convivencia social y el formato instruccional del aula parecen haberse interiorizado en el desarrollo del oficio del aprendiz escolar. La exposición es relativamente pareja en los dos séptimos grados y en primero de sectores marginados, con un aumento en las clases de primero de sectores medios, en las cuales a partir de la lectura de los textos se encuentra que la información brindada por el maestro, lejos de bloquear la actividad de los alumnos, favorece su concentración e implicación en las tareas y diálogos. El acto *califica*, pese a no constituir un macroacto, evidencia un incremento en séptimo grado, en particular en los sectores medios. Esto se vincula al formato instruccional que caracteriza la mayoría de las clases de las asignaturas académicas de este grado. El maestro indaga fundamentalmente los resultados de las tareas que los alumnos han llevado a cabo en la escuela o fuera de ella, y luego califica sus respuestas. La suma de los porcentajes de calificación y repite (recordemos que este último acto implica mostrar acuerdos) prácticamente se corresponde con el porcentaje de indagación. La lectura de los textos indica que esta valoración inmediata contribuye a la generación de un clima de confianza en el aula, incrementa la participación de los alumnos, facilita el acceso de los alumnos a criterios de corrección, y en el formato instruccional utilizado favorece el desarrollo de la autonomía en los aprendizajes.

En las *asignaturas especiales* también predominan las *órdenes*, en un porcentaje que supera a las asignaturas académicas y con escasas variaciones entre primero y séptimo grados. En segundo lugar se encuentra *informa* y, salvo en séptimo grado de sectores medios, *indaga*. En las asignaturas especiales la *calificación* de las actividades es mayor que en las académicas. Parecería que en las asignaturas especiales este acto de habla forma parte constitutiva de la transmisión de los conocimientos. La lectura de los textos indica que en educación física la calificación permite el ajuste y la corrección inmediata de los movimientos de los alumnos, y que en plástica y música ayuda a mejorar la calidad estética de las producciones. En términos generales, se encuentra que los actos de habla en las asignaturas especiales se diferencian de los de las asignaturas académicas, y que al interior de las asignaturas especiales no aparecen diferencias sistemáticas en los actos de habla empleados en los diferentes grados escolares y sectores sociales.

En la tabla 2 los tipos de contenidos que predominan en las *asignaturas académicas* en todos los grados de ambas escuelas son *datos, gestión social y acciones puntuales en la ejecución de la tarea*. Los porcentajes muestran que el primer grado de los sectores marginados se diferencia del primer grado de sectores medios y de ambos séptimos. En primer grado de los sectores marginados la categoría *datos* predomina con el mayor porcentaje que se encuentra en la tabla: casi la mitad de los contenidos referidos en los actos de habla en este grado son contenidos declarativos altamente fragmentados. Los textos muestran, además, que son los mismos contenidos puntuales los que se reiteran en el transcurso de la clase, sin producirse un avance. Asimismo, en este grado los tipos de

Tabla 2

Tipos de contenidos referidos en los actos de habla, ponderados por grado escolar y sector social, para las asignaturas académicas (A.A.: ciencias sociales, ciencias naturales, lengua, matemática) y especiales (A.E.: música, educación física, plástica)

	1ro. Marg.		1ro. medios		7mo. marg.		7mo. Medios	
	A. A.	A. E.	A. A.	A. E.	A. A.	A. E.	A. A.	A. E.
Gestión social	20.78	33.12	14.85	21.60	14.13	31.41	14.96	25.82
Materiales trabajo	6.16	2.54	1.45	11.8	6.13	8.68	1.45	3.1
Ritmo trabajo	0.93	0.95	2.6	3	2.35	1.81	2.33	3.4
Ejecución tarea: acciones puntuales	32.25	29.20	17.39	19.6	14.68	29.26	17.53	34.71
Ejecución tarea: pasos	1	1.19	2.49	2.35	2	0.33	2	7
Procedimientos	0.69	12.62	1.14	13.65	1.48	8.26	1.14	7.13
Datos, hechos...	43.77	8.25	21.96	3.7	28.96	6.81	25.42	7.8
Conceptos	0.17	3.42	9.11	1	14.98	4.84	9.11	0
Experiencia vida escolar	6.24	1.14	3.28	1	3.01	1.69	3.5	0.7
Experiencia vida extraescolar	0.53	0.96	3.50	2	4.68	0.66	3.28	0.1
Perspectiva cognitiva	1.27	2.26	5.39	3	4.63	1.34	5.39	1.08
Perspectiva emocional	1.70	3	3.88		5.19	2.02	3.97	5.15

contenido *gestión y acciones puntuales en la ejecución de la tarea* predominan de forma aún más notable que en los otros tres grados. Se puede inferir que la preeminencia de estos contenidos en el primer grado de sectores marginados da cuenta de la orientación del docente a la transmisión de los principios de orden y de regulación intrínsecos a toda práctica pedagógica (Bernstein 1990). Además, en este grado, el control externo sobre los cuerpos y sus acciones se hace aún más explícito (*/M., sentáte!*), a diferencia de primero de sectores medios y ambos séptimos, donde en muchos casos el maestro justifica el control vinculado al disciplinamiento promoviendo la reflexión de los alumnos (*F. quiere decir algo y así no la pueden escuchar*) o se concentra en la organización del grupo para el desarrollo de la tarea (*formen grupos de dos*).

El uso de la referencia a *conceptos* en la sala de clases en primer grado predomina en la escuela de sectores medios sobre la de sectores marginados, en que la referencia a los mismos es casi nula. Esta tendencia se invierte en séptimo grado, en particular en el sector marginado. En este grado el maestro indaga conceptos y aun cuando la respuesta de los alumnos es correcta reitera la pregunta procurando la repetición de los mismos. El

formato instruccional de la clase de séptimo de sectores marginados es similar al de primer grado del mismo sector social, pero la pregunta y la repregunta en primero es sobre los datos en vez de conceptos.

La diferencia de porcentajes en los primeros grados relativos a la *experiencia de la vida escolar* muestra que la escuela de sector marginado aventaja a la de sectores medios, tendencia ésta que se invierte en las referencias a la *experiencia de la vida extraescolar*. Esto estaría indicando que los docentes de sectores medios indagan acerca de un conocimiento que los alumnos han adquirido fuera del contexto escolar mientras que en los sectores marginados el docente indaga acerca de un conocimiento anteriormente compartido o gestado en la sala de clase. En relación con los contenidos que hacen referencia a la *perspectiva cognitiva*, se observa que hay mayores porcentajes en los sectores medios, aunque en séptimo de sectores marginados los porcentajes aumentan con respecto a los de primero. En cuanto a los que hacen referencia a la *perspectiva emocional* se reproduce la tendencia del contenido anterior para ambas escuelas en primer grado, aunque en séptimo ésta se invierte.

En las denominadas *asignaturas especiales* los contenidos que predominan son *gestión social, acciones puntuales para la ejecución de la tarea y procedimientos*. El último de los contenidos es el que marca la diferencia con respecto a las asignaturas académicas, en las que es casi inexistente. En las asignaturas especiales, el tipo de contenido procedimientos mantiene porcentajes similares en primero y en séptimo grados, de ambas escuelas, aunque se evidencia una disminución en séptimo en relación a la cantidad de primero. En primer grado del sector marginado los porcentajes mayores son los de gestión social y acciones para la ejecución de la tarea, aventajando notablemente a los del primer grado de sectores medios. En séptimo grado esta tendencia se mantiene en gestión social y se revierte en acciones para la ejecución de la tarea.

En las tablas analizadas se puede observar que las diferencias entre las clases académicas no se establecen en la presencia de los macroactos, sino en su peso relativo y en la variedad de los actos de habla y los tipos de contenido referidos. Los registros desgrabados muestran unas pocas clases con una amplia diversidad de actos de habla y tipos de contenido, mientras en la mayoría éstos se reducen a unos pocos. En estas últimas se incrementan las órdenes sobre la gestión social del grupo. La utilización, en las primeras, de actos de habla que promueven la participación al remitir a los contenidos experienciales de los alumnos o a la presentación de resultados de los trabajos elaborados por ellos, favorecen la concentración de los alumnos en la tarea y, por tanto, la disminución de las órdenes sobre la gestión social. Para la identificación de estos matices en las clases de los distintos grados y sectores sociales, debido a la complejidad de la información reunida, utilizamos el método de clasificación.

ASOCIACIONES ENTRE ACTOS DE HABLA RELATIVOS A LOS TIPOS DE CONTENIDO, GRADOS ESCOLARES Y SECTORES SOCIALES A TRAVÉS DEL MÉTODO DE CLASIFICACIÓN. Un primer análisis de clasificación mostró que los actos de habla y los tipos de conocimiento varían según el grado y el sector social. Además, asoció las asignaturas académicas, por una parte (matemática, lengua, ciencias sociales y naturales) y las asignaturas especiales, por otra (plástica, educación física y música). Se aplicó entonces un análisis de clasificación sobre las asignaturas académicas y otro sobre las especiales. Puesto que la clasificación

sobre los actos de habla en las asignaturas especiales no mostró asociaciones importantes relativas a los grados escolares y sectores sociales, sólo se presentan los resultados de la clasificación de las asignaturas académicas. Este análisis diferencia cuatro grupos:

Grupo 1: caracterizado por los actos de habla *informa, ordena e indaga* en referencia a *acciones* para favorecer la ejecución de las tareas. Otros actos de habla característicos son *indaga y ordena* en relación a los *materiales de trabajo* que los alumnos utilizan en dicha ejecución. También caracterizan a este grupo las *órdenes* sobre la *gestión social*, orientadas a la generación de un ambiente de trabajo. Estos actos se asocian a las clases que se desarrollan principalmente con los alumnos que provienen de sectores sociales marginados, en primer grado.

Grupo 2: este grupo está caracterizado por los actos de habla *informa, aclara, indaga y repite* lo dicho en relación a *datos*. Se asocian a las clases de primer grado de los alumnos de sectores medios.

Grupo 3: este grupo se caracteriza por diversos actos de habla referidos a diversos contenidos. *Indaga e informa conceptos y procedimientos*; también *indaga e informa* en relación a la *experiencia de vida escolar y extraescolar*, de los alumnos, la propia y las *perspectivas cognitiva y emocional* de ambos. Cuando se refiere a las *acciones* en la ejecución de la tarea lo hace *aclarándolas, exemplificándolas o enmarcándolas*. Finalmente, *califica* en relación a diversos contenidos. Estos actos de habla se asocian a las clases de séptimo grado fundamentalmente de sectores sociales medios.

Grupo 4: los actos de habla característicos son *indaga datos, conceptos y procedimientos y repite* los *datos* dichos por los alumnos. Se asocian en este grupo predominantemente a una clase de séptimo grado del sector marginado, matemática.

A continuación, utilizando fragmentos de las clases, ilustramos algunos de los actos de habla y tipos de contenido que caracterizan los grupos diferenciados por el método de clasificación y planteamos algunas conjeturas acerca de la posible incidencia de los mismos sobre el desempeño de los alumnos. Para ello, apoyándonos en la proximidad que se observa en el dendograma entre algunos grupos (en donde se impone la variable sector social sobre la variable grado escolar), hemos considerado en forma conjunta los grupos 1 y 4, por una parte, y 2 y 3, por otra.

Los grupos 1 y 4 en la clasificación están caracterizados por los actos de habla y tipos de conocimiento de los maestros de sectores sociales marginados. Los de primer grado se centran en la *indagación, ordenamiento e información* de las *acciones para la ejecución de la tarea y los materiales de trabajo*. También en las *órdenes* sobre la *gestión social*. En séptimo se encuentran *indaga datos, conceptos y procedimientos y repite datos*.

Ilustramos a continuación estas características con algunos fragmentos de los registros de las clases. Guiados por una primera impresión, se podría decir que la forma que asume la enseñanza de contenidos es dialogal. Sin embargo, la alternancia de turnos no configura un auténtico diálogo (Burbules 1993/99), como puede apreciarse a continuación.

Séptimo grado sectores marginados:

Maestro: vamos a mirar un poquito lo que hay ahí (coloca en el pizarrón una cartulina con varias cuentas, señalando $7+8$ y $8+7$).

Alumno: una suma.

Maestro: una suma y...

Alumno: una suma y una resta.

Maestro: bueno, ¿en la suma qué pasa?

Alumno: se suma.

Maestro: sí, ya sé que se suma.

Alumno: siete y ocho y ocho y siete.

Maestro: bueno (parece satisfecho).

El propósito del maestro parece ser que los alumnos reconozcan un algoritmo y ciertas propiedades, después de presentarlo en una lámina. Pero su pregunta no permite que los alumnos se sitúen en el sentido de la misma y es después del comentario “sí, ya sé que se suma”, cuando un alumno parece encontrar la respuesta esperada. Notemos, además, que la pregunta pretende ser respondida de una única forma. Las preguntas del maestro parecen estar dirigidas a buscar una información determinada y a conocer el estado de conocimiento de los alumnos frente a un problema particular. En este sentido parece tratarse de un diálogo aparente, dirigido por el maestro, compuesto por una sucesión de preguntas orientadas para asistir y guiar al alumno en la formulación de la respuesta esperada. Es decir, a obtener un producto más que a favorecer procesos cognitivos de reflexión, deducción, traducción simbólica, búsqueda de significados, etc. La clase continúa con otras preguntas hasta que los alumnos enuncian una de las propiedades de la suma:

Maestro: bueno, a ver ¿y qué se encuentra acá de diferente de igual? (señala nuevamente $7+8$ y $8+7$).

Alumno: iguales son.

Maestro: ¿el resultado?

Alumno: es el mismo, pero los números están puestos distintos.

Alumno: en distinta posición.

Maestro: ajá... ¿y qué quiere decir eso? Me dan el mismo resultado, ¿qué resultado tengo?

Alumno: 15.

Maestro: 15, bueno. Pero los números ¿cómo están?

Alumno: dados vuelta.

Alumno: al revés.

Alumno: en distinta posición.

Alumno: están cambiados.

Alumno: permutados.

Maestro: ¿permutados o camb...?

Alumno: biados.

Este fragmento permite observar el manejo nominal del conocimiento que el maestro procura promover, sobre la base de un ejemplo (cuentas en un cartel) y la formulación

de preguntas directas, unilaterales, repetitivas y algo forzadas. Pero la reiteración de preguntas sobre lo respondido tiene también otros efectos. Como veremos en el fragmento que sigue, a veces, parecen generar el desconcierto de los alumnos siendo entonces el silencio su respuesta. Para algunos autores cuando la pregunta no facilita la predecibilidad de la respuesta, acalla su voz y la deslegitima (Ducrot 1984).

Maestro: ¿y acá qué pasó? (muestra las sumas ¿cuáles son?)

Alumno: da distinto.

Alumno: da distinta la suma.

Maestro: ¿por qué? ¿A ver?

Alumno: porque ahí no se puede hacer así o cambiar los números o poner los mismos números y... da distinto.

Maestro: ¿por qué en la resta no se puede hacer lo mismo que en la suma? (Silencio).

Maestro: ¿si en la suma lo hice? Tenía los mismos números y los agrupé de distinta forma igual me dio el mismo resultado. ¿Y en la resta no? (Silencio).

Maestro: ¿a ver?, ¿por qué en la resta no puedo agruparlos?

Alumno: no se puede.

Alumno: lo que ya habíamos dicho.

Alumno: no se puede asociar.

Maestro: ¿no se puede qué?

La mayoría de las preguntas que aquí se encuentran parecen apuntar a lo obvio, lo evidente o indiscutible en la discursividad de la clase.

Primer grado sectores marginados:

Maestro: estábamos conversando con M... y N..., sobre las cosas que hacíamos cuando entrábamos al salón de clase, se las voy a leer, así las recordamos: ordenamos las mesas y las sillas, nos sentamos por grupo, nos saludamos y contamos novedades, completamos el registro. ¿Cuál registro? (Silencio).

Alumno: vino la mamá de R, y la R se fue.

Maestro: sí, ya me avisó la mamá de R, tenía que ir a comprar.

Maestro (sigue leyendo): repartimos los lápices y las gomas. Escribimos la fecha en el pizarrón. Chicos, por favor. Y sacamos el cuaderno y escribimos.

(Un alumno grita au, au, au. Otros uuuu, nene, eee...)

Maestro: ¿qué pasa? ¿Por qué no hacemos silencio, qué pasa? M... ¿estamos haciendo así como los indios? ¿Qué estamos haciendo ahora? ¿Alguien puede explicar lo que estamos haciendo?

Alumno: yo, estamos haciendo ordenemos las sillas, para qué vamos a la escuela, juntamos las mesas.

Maestro: ¿cuándo hacemos eso?

Alumno: cuando entramos al salón.

Maestro: cuando entramos al salón, sacamos el cuaderno y escribimos la fecha, ¿qué hacemos con el cuaderno?

Alumno: hacemos deberes.

Maestro: ¿qué más después que ponemos la fecha?

En este fragmento el maestro lee las actividades de la clase y pregunta para que los alumnos reiteren lo que acaba de leer. Si bien las preguntas versan sobre experiencias de la vida escolar de los alumnos, parecen convocar más a la capacidad de recordar que a la de comunicar sus propias ideas o de conectarse con episodios y rutinas vividas. El contexto de obviedad en el que se enmarca el discurso del maestro, en el inicio de esta clase, provoca emisiones de ruidos de los alumnos que parecen intentar acallarlo. La secuencia de preguntas y respuestas continúa y con algunas interrupciones el maestro sigue favoreciendo la repetición de lo que acaba de leer.

Después que el maestro plantea la necesidad de nombrar un secretario para que colabore con la organización de la clase, en el fragmento que sigue el maestro pregunta por las funciones del mismo apelando a la experiencia escolar de los alumnos. En este caso hay preguntas que se reiteran cuando ya parecen estar agotadas las respuestas posibles. Las respuestas entonces adoptan tres modalidades: el silencio, el carácter de adivinatorias, cierto humor que se acerca a la ironía.

Maestro: ¿qué cosas podría hacer un secretario?
Alumno: repartir tazas, repartir gomas.
Maestro. gomas, tazas, ¿qué más?
Alumno: lavar las tazas.
Maestro: ¿quién lava las tazas?
Alumno: el portero.
Alumno: podría lavar las manos.
Maestro: ¿lavar las manos a cada uno?
Alumnos: síííí.
Alumnos: noooo.
Alumno: hay que lavarle la cara a todos.
Maestro: eso haría el secretario, ¿lavarse la cara a todos?
Alumnos: noooo, síííí.
Maestro: ¿qué otra cosa que hacemos todos los días podría hacer el secretario?
Alumno: lavarse las patas (risas).
Maestro: chicos, piensen en las cosas que hacemos en el salón de clase, repartir lápices, gomas, tazas, ¿qué otras cosas hacen?
Alumno: ordenar mesas.

Otra cuestión interesante es que en las clases de sectores marginados registradas, tanto de primero como de séptimo, los maestros no suelen calificar explícitamente las respuestas. La ausencia de este acto de habla no permite a los alumnos discriminar lo correcto, elaborar criterios de corrección, autoafirmarse o cuestionar sus respuestas. La interacción basada en la reiteración de la pregunta, que implícitamente descalifica las respuestas dadas por los alumnos, y sin una realimentación clara parece socavar la seguridad personal de los alumnos, la constitución de una autoestima positiva, el sentimiento de eficacia y, por tanto, el logro de una autonomía creciente en sus aprendizajes.

En cambio, en los actos de habla que caracterizan a los grupos 2 y 3 los maestros indagan y exponen apoyándose en la experiencia de los alumnos y en sus perspectivas sobre la realidad. En este caso el conocimiento cotidiano surge espontáneamente, ya sea en su condición de ejemplo o explicación, en los diálogos sobre los contenidos curriculares. Las preguntas enraizadas en la experiencia propia de los alumnos alientan la estructura del compromiso dialógico de los mismos.

Séptimo grado sectores medios:

Maestro: ¿qué es lo que dice la fotocopia?

Alumno: reglas que debemos respetar.

Maestro: reglas que debemos respetar, o para que entre nosotros, entre toda persona que se comunica con otra, haya una buena comunicación... parte de las interferencias pueden venir de afuera, hay algunas reglas que si nosotros respetamos va a ser más eficiente la comunicación.

Alumno: de cantidad y tu contribución que sea la necesaria, sino van a decir que sos charlatana.

Maestro: o sea que primero como una especie de regla de cantidad...

.....

Maestro: bueno, ¿a ver la última? (lee:) "y no digas lo que crees que es falso, no digas nada a la ligera, que tu contribución sea veraz". Y acá, chicos, dice en las vacaciones fuimos a pescar y salió una corvina de 250 kilos.

Alumno: está loco.

Maestro: bueno sobre esto.

Alumno: mi papá.

Maestro: ¿a nadie le pasó que de pronto quiere quedar bien?

Alumno: mi papá...

Maestro: y... ¿de pronto exagera un poquito alguna cosa?

Alumno: yo.

Alumno: sí.

En este caso el conocimiento curricular se hace presente a través de la teoría que sustenta las reglas de una buena comunicación, reglas que el docente va aclarando con el desarrollo de la conversación con los alumnos. Cuando el docente lee el ejemplo sobre una de las reglas, surge la inmediatez de la experiencia del alumno, en el recuerdo de un episodio que se hace relevante y es pertinente para la comprensión del contenido científico desde el sentido común y en la voz de un alumno que dice *mi papá*.

De la misma manera el sentido común adquiere un carácter aclaratorio cuando surge en la explicación de otra regla:

Maestro: a ver, ¿a quién alguna vez, sin darse cuenta, le pasó que se puso a hablar, hablar y hablar, y de pronto se dio cuenta que estaba confundiendo al otro, o que se estaba pasando de charlatán o que, bueno, como que hubo... no cumplía con lo mejor, con el objetivo de una buena comunicación? ¿Les pasó alguna vez?

Alumno: a mí, sí.

Maestro: ¿cuándo fue?

Alumno: vino mi abuela a comer y le empecé a hablar y parecía que se estaba reaburriendo, porque decía sí, sí.

Alumno: sí, si entonces parecía que...

Otro alumno: no, yo me aburro con mi abuela, porque mi abuela, porque vos sabés que cuando yo fui con mi hermana (con otro tono) yo le contesto, sí abuela, sí abuela (parodiando, risas).

Maestro: ¿y alguna vez le dijiste algo?

Alumno: sí... abuela pará de hablar.

La relación que aquí parece notarse entre el conocimiento cotidiano y los contenidos curriculares es la que consideramos se encuentra en la base de la producción de los conocimientos en la sala de clase. Sin embargo, no son equiparables estos conocimientos en sus procesos de apropiación y constitución. La producción, comprensión e interpretación del conocimiento científico requieren de modos cognitivos de operar distintos a los de sentido común. Más allá de estas diferencias, sin embargo, toda enseñanza que pretenda ser significativa debe reconocer que el conocimiento cotidiano se afirma en lo conocido, en la experiencia de los alumnos. El conocimiento científico en el contexto de la clase hace referencia a un modo de operar en el conocimiento, en particular con la búsqueda de respuestas ligadas a la complejidad de la vida cotidiana. Por otra parte, el maestro para poder operar con el conocimiento cotidiano que aportan los alumnos debe estar en condiciones de operar desde el conocimiento científico, que es el que le permite reflexionar y potenciar el primero. Brevemente veamos un fragmento de lo que sucede en primer grado.

Primer grado sectores medios:

Maestro: ¿por qué se dice que hay que limpiar las montañas?

Alumno: porque se pueden contaminar.

Alumno: para que estén limpias.

Maestro: A dice que las montañas se contaminan, si hay mucha basura y si se contaminan las montañas... ¿quiénes viven en las montañas?

Alumno: los árboles.

Maestro: los árboles.

Alumno: las plantas.

Maestro: las plantas.

Alumno: el pasto.

Maestro: el pasto.

Alumno: las personas.

Maestro: las personas.

Alumno: señor (gritando), los pajaritos. Señor, yo sé quién vive, los pajaritos.

Los niños desde sus aportes van dando significado a las montañas limpias. El reconocimiento del maestro mediante la repetición de lo dicho por los alumnos, junto al ejercicio de una escucha abierta, transforma la clase en un espacio de dialoguidad y permite la expansión de lo que se expresa y piensa (Schlemenson 1998). A través de la secuencia de turnos se avanza en la información que se formula. Los alumnos expresan sus experiencias de vida, remitiéndose al entorno de su cotidianidad extraescolar y en sus respuestas se evidencia su lugar de origen geográfico.

En términos generales, podría decirse que la enseñanza que caracteriza a los grupos 2 y especialmente el 3 supone un diálogo entre quienes participan en la clase, con un eje en el docente. A nivel de aprendizaje, este diálogo posibilita relacionar a veces conocimientos cotidianos, a través de la formulación de las experiencias de las distintas personas, y otras, el conocimiento cotidiano y el conocimiento sistemático.

COMENTARIOS FINALES

Los análisis realizados muestran la preeminencia, en el discurso de los docentes, de los actos ordena, indaga e informa, y de los contenidos gestión social, acciones puntuales y datos. Aparecen, además, diferencias respecto de los recursos que el docente potencia en sus alumnos mediante sus actos de habla según los sectores sociales. En este aspecto, bajo la apariencia de diferencias sutiles se vislumbran grandes diferencias. Puntualizaremos, por razones de espacio, sólo algunas de ellas.

Los resultados de los análisis realizados indican que en los sectores marginados se impone una enseñanza basada en la reiteración de los contenidos que el maestro propone en forma directa o indirecta mediante secuencias de preguntas “aparentes”, en tanto se dirigen a una única respuesta. Es probable que la falta de conexión de las preguntas con la experiencia de la vida extraescolar de los alumnos y con el referente en el que se enmarca el conocimiento escolar, puesto que en estas clases el acto de habla “enmarca la tarea”, es casi inexistente, conlleva, por una parte, a la reiteración de ideas fragmentadas o datos inconexos y, por la otra, a la generación de dispersiones o interrupciones que motivan de parte del maestro el intento, pocas veces logrado, de ordenar la gestión social del aula. Es el docente el que estructura lo que los alumnos dicen y hacen en clase, y aquello que los orienta a hacer y decir implica conductas de escasa complejidad y agencialidad (Huertas 1997). En los sectores medios, en cambio, los contenidos de conocimiento se apoyan en la experiencia de vida extraescolar de los alumnos o de trabajos previamente desarrollados en clase sobre la base de articulaciones entre conocimiento de sentido común y conocimiento científico. Mientras en las clases en sectores marginados la indagación suele ser reiterativa y se despliega en torno a un mismo tema sin una progresión (como sucedería si se registrase una mayor enunciación de datos) o complejización (articulación entre datos). En cambio, en las de sectores medios, el tema tiende a ampliarse en una sucesión de conexiones crecientes. La variedad de actos de habla en este caso es mayor, así como también la variedad de tipos de contenidos referidos en cada uno de ellos.

La gestión social en el aula se ejerce en ambos sectores mediante un disciplinamiento que en los discursos de los maestros se significan fundamentalmente en un orden con características de silencio y quietud, tal como se manifiesta en expresiones como: “sentáte, calláte, quedáte en el banco, no se paren”. Las prácticas sociales no se hacen explícitas como contenidos curriculares, en consecuencia parecen no ser reconocidas como conocimientos, sino como interrupciones o interferencias en el desarrollo de las clases. Podríamos decir que el discurso docente en las clases registradas indica que para el maestro las prácticas sociales constituyen básicamente condiciones (u obstáculos), para *otros*, aprendizajes. No asumen el lugar de contenidos ni de procesos constitutivos en el sistema de aprendizaje (Pozo 1996). En efecto, en muy pocas ocasiones el docente hace explícito el contenido de dichas prácticas “pará, pará... a ver, A... quiere decir algo”, poniéndolo sólo de manifiesto en expresiones en las que destaca la necesidad de escuchar al otro, como cuando dice: “E... la quiere cantar sola. J... A..., cerramos la boquita y escuchamos... Vamos a escuchar”. O la importancia del trabajo compartido: “¿Por qué habrán hecho poquitos?... Me parece que yo sé por qué hicieron poquitos, este grupo se peleó, se separaron, porque se pelearon y tan poquitos pudieron hacer poquito”...; o para explicar la evaluación de un trabajo grupal: “La respuesta correcta fue individual, pero

esta vez la considero grupal". La diferencia entre sectores sociales se manifiesta aquí en la escasa justificación del sentido de las órdenes en las clases de sectores sociales marginados.

Las diferencias señaladas nos hablan de una "adecuación" en acto del discurso de los maestros en la sala de clases a sus representaciones, en gran medida implícitas, sobre las necesidades y dificultades de la población que atienden. Esta "adecuación" a los sectores marginados supone una minimización de los contenidos que se imparten (a mayor regulación de la gestión social y reiteración de lo dicho, menor caudal y profundización de contenido), de los significados y perspectivas que se intercambian, un debilitamiento del enraizamiento de las respuestas de los alumnos en su experiencia de vida extraescolar, y un socavamiento de la adquisición de criterios de autoevaluación y corrección. Consideramos que a estas diferencias, entre otros factores, contribuye, por una parte, el nivel diverso de rendimiento que logran los niños de distintos sectores al enfrentarse con el discurso de la escuela (De la Cruz 1995, Scheuer *et al.* 2000), que como se sabe está fuertemente anclado en el saber legitimado en la cultura dominante, y, por la otra, los preconceptos que los docentes sostienen respecto a la capacidad de los alumnos (Filp, Cardemil, Espínola 1986; De la Cruz 1998, Kaplan 1997). Otro factor que podría operar en la escasa entrada que se da a la experiencia extraescolar en las clases analizadas en los sectores marginados es la gran distancia entre ésta y la experiencia de vida del propio docente, quien característicamente pertenece a los sectores medios. Por una parte, la experiencia de vida de los alumnos puede no ser percibida como fuente de saberes culturalmente relevantes. Por otra parte, puede ser percibida por el docente como difícil, conflictiva o incluso tan "densa", que se le hace inmanejable, en tanto está impregnada de la vivencia de los efectos de la marginación social.

Podríamos decir que el viejo principio de "escuela igual para todos" parece no encarnarse en los discursos reales de los docentes al interactuar con alumnos de distintos sectores sociales, principalmente al no contener elementos de equidad en cuanto a los recursos cognitivos y emocionales que potencian en ellos y a la posibilidad de encuentro entre docente y alumnos, sino más bien todo lo contrario.

Universidad Nacional del Comahue
Centro Regional Universitario Bariloche
Quintral 1250, 8400 Bariloche
Río Negro, Argentina
E-mail: cornagli@bariloche.com.ar

REFERENCIAS

- ASSAEL, J. y E. NEUMAN. (1989). *El clima emocional en el aula*. Santiago: PIIE.
AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
AVALOS, B. (1989). *Enseñando a los hijos de los pobres*. Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
BURBULES, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
CAZDEN, C. B. (1989). El discurso en el aula. En: M. C. Wittrock. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

- DE LA CRUZ, M. y N. BACCALA. (1996). Análisis lexicométrico: un aporte a la comparación de las formas discursivas de docentes y alumnos en el nivel primario. *Estudios Pedagógicos* 22: 7-20.
- DE LA CRUZ, M., N. SCHEUER, V. BAUDINO, G. CAINO, R. AYASTUY, T. FERRERO, MARIA F. HUARTE, M. PALACIO, A. REISING, P. SIRACUSA (2000). El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. *Estudios Pedagógicos* 26: 9-23.
- DE LA CRUZ, M. (1995). Recursos cognitivos en sectores sociales marginales, ¿huellas del bricoleur? En: S. Schlemenson (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- DE LA CRUZ, M. (1998). Las representaciones sobre los alumnos. *Ensayos y Experiencias*. Año 4. 19: 10-12.
- DE TEZANOS, A., G. MUÑOZ, E. ROMERO. (1983). *Escuela y comunidad un problema de sentido*. Bogotá: Ciep.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- EDWARDS, V. (1990). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago: PIIE.
- FILP, J., C. CARDEMIL, V. ESPINOLA. (1986). En: Vera Godoy, R. (coordinador). *Dialogando* Nº 12: 44-56.
- HUERTAS, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- INDEC. (1998). Situación y evolución social. Síntesis Nº 4. Tomo 1. Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LEBART, L., A. MORINEAU & M. PIRON. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris: Dunod.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza/Psicología Minor.
- ROCKWELL, E. (1982). *De huellas, bardas y veredas*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- SANCHEZ, E., J. ROSALES, J. CANEDO y P. CONDE. (1994). El discurso expositivo. Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje* (67-69): 51-74.
- SANCHEZ, E. M. (1999). Texto y conversación: de cómo ayudar al lector a conversar con los textos. En: J. I. Pozo y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- SCHEUER, N., A. SINCLAIR, S. MERLO DE RIVAS y CH. TIECHE CHRISTINAT. (2000). Cuando ciento setenta y uno se escribe 10071: niños de 5 a 8 años produciendo numerales. *Infancia y aprendizaje* 90: 31-50.
- SCHLEMENSON, S. (1998). Problemas de aprendizaje y fracaso escolar. *Ensayos y Experiencias* 25: 50-55.
- SEARLE, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: University Press.
- STODOLSKY, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid: Paidós.
- STUBBS, M. (1983/87). *Análisis del Discurso*. Madrid: Alianza.
- VAN DIJK, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.