

RELACIONES SOCIALES E INTERACCIÓN EN EL AULA EN SECUNDARIA

AMALIA MEJÍA CUSTODIO / LUIS ARTURO ÁVILA MELÉNDEZ

Resumen:

En este artículo destacamos una distinción conceptual entre “interacción” y “relación social”, desestimada por una de las corrientes predominantes que plantea analizar los efectos de las relaciones profesor-alumno en la enseñanza-aprendizaje. Realizamos una investigación etnográfica con un grupo de segundo de secundaria en la asignatura de español durante el ciclo 2004-2005. Se demuestra que el establecimiento de relaciones sociales a lo largo del año implica acuerdos sobre el respeto y la autoridad que impactan el aprendizaje. Enfocar las relaciones sociales como probabilidades de que ocurra cierto tipo de interacción, implica destacar la temporalidad y la precariedad de su establecimiento, y comprender su formación en la escuela según principios culturales específicos a la región. Enfatizamos la constitución social de las personas y no sólo la morfología y técnicas de interacción e interpretación cara a cara.

Abstract:

In this article, we emphasize a conceptual distinction between “interaction” and “social relationship”—a distinction that is rejected by one of the predominant currents that analyzes the effects of teacher/students relationships on teaching and learning. We carried out ethnographic research with a group of eighth-graders in Spanish class during the 2004-2005 school year. The results show that establishing social relationships over the year implied agreements on respect and authority that influenced learning. Focusing on social relationships as probabilities of the occurrence of a certain type of interaction, implies emphasizing the temporality and precariousness of their establishment, as well as understanding their formation in the school according to the region's specific cultural principles. We emphasize individuals' social constitution and not only the morphology and techniques of face-to-face interpretation and interaction.

Palabras clave: relación estudiante-profesor, interactividad, educación media, lectoescritura, México.

Keywords: teacher/student relationship, interactivity, secondary education, literacy, Mexico.

Amalia Mejía Custodio es Profesora de español (Secundaria Federal) y egresada de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162. Privada 20 de noviembre núm. 1, col. 20 de noviembre, 59660, Zamora, Michoacán, México. CE: amalia_mejia18@hotmail.com

Luis Arturo Ávila Meléndez es profesor titular del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional Unidad Michoacán del Instituto Politécnico Nacional, Justo Sierra núm. 28, col. Centro, 59510, Jiquilpan, Mich., México. CE: avilart48@hotmail.com. Becario de la Comisión de Operación y Fomento de las Actividades Académicas del IPN (COFAA).

Introducción

El objetivo principal del estudio que presentamos fue obtener evidencia empírica, a partir del registro de actividades académicas a lo largo de un ciclo escolar, del establecimiento y la transformación de relaciones sociales específicas que propiciaran que una profesora fuera considerada una interlocutora pertinente y que facilitaran la confianza y conocimiento mutuo de intereses personales más allá de los roles institucionales. Como objetivos secundarios nos proponemos: *a)* contribuir a un debate teórico del estudio directo de las prácticas docentes mediante la distinción conceptual y metodológica entre relación social e interacción y *b)* registrar la reflexión de la profesora al participar en un proyecto de investigación sobre su propia práctica docente.

La investigación derivó de la inquietud por explorar lo que intuitivamente la autora principal de este texto denominaba la “relación del profesor con cada grupo escolar”. Esta intuición se desarrolló a lo largo de 12 años de experiencia como profesora de español en secundaria, al identificar peculiaridades en su trabajo con cada grupo escolar que tenían efectos en el desempeño de los alumnos, en el grado de satisfacción propia y el gusto por su trabajo docente. Definir los objetivos de la investigación nos llevó a reflexionar en torno a esta noción intuitiva de “relación” y a revisar conceptos y metodologías en la literatura, principalmente en investigaciones sobre enseñanza escolarizada en educación primaria y secundaria.

Organizamos en la tabla 1 los estudios que nos sirven para precisar un conjunto de metodologías y problemáticas en las que se recurre a dos términos que, no obstante su extensa y frecuente utilización, a nuestro parecer en muchas ocasiones no se aclara su diferencia o no se hacen explícitas las bases conceptuales de los mismos: interacción y relación social.

El campo de la literatura académica al que se recurre como concepto clave a “relaciones maestro-alumno” es vasto. A pesar de que aludimos a esta vastedad y diversidad con la tabla, seguramente los objetos de interés y las aportaciones de cada corriente son mucho más amplias. Aquí nos interesa destacar nuestro posible aporte sobre dos corrientes identificadas (incluidas en la línea 2). Asimismo, el cuadro nos sirve para establecer los antecedentes conceptuales en los que nos apoyamos y para comunicar la aspiración que tenemos: que nuestra propuesta sirva para plantear problemáticas que integren preocupaciones y objetos de interés próximos a nuestra postura (líneas 3, 4 y 6), algunos de ellos empírica y teóricamente mucho más ambiciosos (línea 7). La línea 1 se refiere más bien a estudios en los que explíci-

tamente se trata con interacciones sociales y la 7 incluye desarrollos de teoría social a partir de la sociolingüística en contextos muy diversos, el escolar entre muchos otros. Sin embargo, los englobamos en la tabla porque consideramos que nos ayudan a situar nuestro abordaje de las relaciones sociales.

TABLA 1

Panorama de la literatura sobre relaciones maestro-alumno

Autores identificados	Objetos de interés	Aportaciones científicas	Aporte social
1 Mares; Sánchez	Actividades escolares en aula: Interacción alumnos-profesor-contenidos	Correlaciones para el análisis discurso-acciones-aprovechamiento de contenidos o recursos didácticos	Propuestas didácticas
2 Wubbels Pianta - Howes*	Patrones de interacción y percepciones sobre las "relaciones" (interacciones)	Escalas para la clasificación de diversos patrones de interacción para correlacionarlas con prácticas docentes y desempeño escolar	Propuestas didácticas y de formación profesional
3 Moje, Scribner y Cole; Street; Cook-Gumperz; Castanheira <i>et al.</i>	Actividades de lectoescritura como práctica social e identidades juveniles	Prácticas de lectoescritura vinculadas a contextos socioculturales e históricos específicos	Transformar usos de prácticas de lectoescritura
4 Bartlett, Rawlins, Zhuojun, Margalef Nosotros	Formación de relaciones sociales maestro-alumno a lo largo del ciclo escolar: acuerdos para un "contacto" significativo (en proceso y con riesgo)	Enfatizan la definición de los alumnos como "personas" y las implicaciones políticas y pedagógicas de esto para la comunicación maestro-alumno	Propuestas didácticas y de formación profesional
5 Nosotros		Aclaremos una distinción entre interacción y relación social que a nuestro parecer no ha sido suficientemente elaborada y aprovechada. Hacer explícita una base teórica de "relación social" plantea problemas de investigación relacionados con identidad social (autoridad) y desempeño académico (comunicación significativa).	Capacitación de profesores en investigación
6 Wortham; B. Levinson; Kendrick y Jones; Luykx	Identidades escolares y culturas locales	Efectos de procesos de escolarización en identidades sociales. Dialéctica de las desigualdades sociales entre "identidades escolares" y culturas locales	Vincular procesos de desigualdad social con instituciones escolares
7 Gumperz; Erickson; S. Levinson	Improntas sociales de "minucias" de la interacción verbal	Desarrollo de teoría social desde el análisis de la interacción verbal	Diversos

*Textos: Wubbels, Créton y Hooymayers, 1985; Wubbels, Créton y Holvast, 1988; Wubbels, 2005; Lourdusamy y Khine, 2001; Nijveldt *et al.*, 2005; Wubbels y Brekemans, 2005. Murray y Pianta, 2007; Davis y Lease, 2007; Ang, 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Hamre y Pianta, 2005; Hughes, Cavell y Jackson, 1999; Howes, Matheson y Hamilton, 1994.

Conceptualmente, nuestra propuesta enlaza la conformación de relaciones sociales dentro de actividades de enseñanza específicas (línea 6) con las de teoría social amplias como las de Gumperz (1996) y Erickson (2004) pero, a la vez, permite explorar cómo esas relaciones sociales tienen implicaciones en procesos de enseñanza específicos (línea 3). A pesar de que prácticamente la corriente de la línea 4 aborda el mismo objeto de interés que nosotros, no encontramos en estos textos una postura explícita de una teoría social que permita vincular el estudio de las relaciones sociales maestro-alumno con otras propuestas metodológicas de análisis social o de etnografía en el aula.

La línea de investigación 2 se deriva del estudio de los ambientes de aprendizaje y del estudio sistémico de la comunicación interpersonal aplicado a la educación (Wubbels, Créton y Holvast, 1988). Conceptualmente, retoma principios generales de la interacción simbólica (Goffman, 1986): “uno no puede no comunicar cuando, en presencia de otros, cualquiera que sean las intenciones de la persona, los otros inferirán significados de su conducta” (Wubbels y Brekemans, 2005:7). La metodología de esta corriente está basada en clasificar la percepción de los actores sobre la conducta interpersonal para caracterizar la personalidad de un individuo (Wubbels y Brekemans, 2005:8). Se centra en captar y clasificar las percepciones que tienen los profesores y alumnos sobre la conducta del profesor durante sus interacciones a través de un cuestionario denominado *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI) (Wubbels, Créton y Hooymayers, 1985). El uso del término “relación”, dentro de esta corriente, es polisémico y, por lo tanto, no es utilizado de una forma sistemática. En la mayoría de los casos, se emplea para referirse a “interacción”, lo cual es congruente con sus bases conceptuales y su individualismo metodológico.

Dentro de esa misma línea 2 incluimos una corriente independiente de estudios en psicología clínica aplicada a la educación que define escalas para valorar la percepción de la calidad de las relaciones sociales y mediciones longitudinales (a uno o dos años) para relacionarla, a su vez, con cambios en el desempeño escolar en distintas condiciones y sectores sociales (Murray y Pianta, 2007; Davis y Lease, 2007; Ang, 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Hamre y Pianta, 2003; Hughes, Cavell y Jackson, 1999; Howes, Matheson y Hamilton, 1994). Algunos de los trabajos distinguen interacciones de relaciones, pero no elaboran una definición explícita de “relación social” ni se enfocan propiamente en la formación de

las relaciones sociales sino en valorar las percepciones que tienen los profesores acerca del tipo de relaciones que identifican en el aula entre el profesor y cada alumno (Hamre y Pianta, 2003:953).

Por otra parte, en una aproximación sobre la dimensión comunicativa de las relaciones profesor-estudiante, resultó relevante el interés de los profesores sobre el aprendizaje y sobre los sentimientos de los estudiantes. A través de entrevistas intensivas no estructuradasm Zhoujun (2000) –línea 2– exploró los “sentimientos sobre el ambiente de aprendizaje”, y los entrevistados destacaron las posibilidades de acceder a una relación uno-a-uno con el profesor fuera de clases y la voluntad de los docentes para resolver los problemas de los alumnos. Su estudio se basa en la propuesta de Rawlins (2000), que propone ver la enseñanza como un “modo de amistad”. Este autor desarrolla las condiciones histórico-políticas en las que tiene lugar la interacción maestro-alumno, como antecedente pertinente para comprender el tipo de relaciones sociales que pueden tomar lugar entre ellos, así como los retos para lograr mantener una relación amistosa a lo largo del tiempo institucional. La necesidad de una comunicación entre actores que se consideren mutuamente “válidos” deriva de los principios de construcción del discurso planteados por Bakhtin, que descansan sobre procesos conflictivos socialmente organizados, de modo que cada emisión resulta “impregnada” por tal conflicto y, en consecuencia, por una multiplicidad de voces (heteroglosia). Por lo tanto, un discurso autoritario que pretendiera ser un “monólogo” sobre la (única) versión correcta del mundo, resultaría inútil para la vida real de los estudiantes en cualquier campo (Rawlins, 2000:18).

Rawlins ofrece una caracterización estructural de la relación amistosa maestro-alumno en contextos escolares, basada en experiencias docentes concretas. También señala las virtudes prácticas de desarrollar este “modo de enseñanza”. Sin embargo, su ensayo no define los términos de interacción y relación social que emplea ni una metodología para captar la formación de las relaciones en el tiempo. Frente a estos estudios, nuestro aporte es intentar apreciar algunos indicios de la formación de estas relaciones a través de herramientas de la microetnografía y el análisis de la interacción verbal, lo cual consideramos posible gracias a una definición explícita de relación social.

Para avanzar en el conocimiento de nuestro objeto de interés, recurrimos a una definición básica de relación social, que reconoce de manera ele-

mental la participación de, al menos, dos actores y un sentido compartido: “la relación social debe entenderse como una conducta plural –de varios– que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida” (Weber, 1977:21). Aunque se constituye a través de interacciones, la relación social se establece y se mantiene más allá de éstas. “La relación social consiste sola y exclusivamente en la probabilidad de que una forma determinada de conducta social, de carácter recíproco por su sentido, haya existido, exista o pueda existir” (Weber, 1977:31).

Para la comprensión del establecimiento de relaciones sociales en este sentido, entre profesores y alumnos, resultó útil retomar la distinción entre dos tipos ideales de solidaridad: comunidad y asociación (o sociedad). Sociedad se llama a la “relación social cuando y en la medida que la actitud en la acción social se inspira por una compensación de intereses por motivos racionales” (Weber, 1977:33). En el caso de la escuela, este tipo de relación está predefinida desde el momento en el que se contrata un profesor y se inscribe un estudiante en ella. Su ingreso implica la aceptación de los roles institucionales de profesores y alumnos, respectivamente. Las obligaciones de cada actor están definidas al igual que los beneficios (salario, certificado escolar) que se recibirán y las normas que deben respetar (uso de uniforme, asistencia, aplicación de evaluaciones y cumplimiento de actividades). Por su parte, “la comunidad puede apoyarse sobre toda suerte de fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales: una relación erótica, una relación de piedad, una comunidad nacional, una tropa unida por sentimientos de camaradería” (Weber, 1977:33). Dado que el establecimiento de este tipo de relaciones dentro del aula no se basa en un interés enmarcado explícitamente por la institución educativa, la formación de este tipo de relación queda sujeta a las intenciones e iniciativas de cada profesor y alumno dentro del aula.

Si bien ésta es una definición elemental de “relación social”, nos aproxima al conocimiento de las relaciones sociales propiamente y no sólo a un estudio de la morfología o de técnicas de interacción cara a cara ni a la interpretación de significados en el momento. Es decir, permite la comprensión de los efectos de las interacciones que ocurren en el aula sobre la identidad de las personas dentro de sociedades específicas y proporciona otra forma de entender los efectos de las relaciones sociales en el desempeño de los alumnos y profesores dentro del aula. Valoramos la importancia del

estudio de las interacciones y sus efectos en el desarrollo académico y, de hecho, aquí analizaremos interacciones, pero consideramos que se requiere un enfoque como el que proponemos para acercarnos a la construcción de las relaciones sociales y no sólo a las interacciones en el aula.

La secundaria de nuestro estudio se ubica en una ciudad media de Michoacán, es federal (pública) y atiende dos turnos. En 2005 tenía un total de mil 300 alumnos (ambos turnos). La pertinencia de nuestros resultados es mayor para Michoacán, en tanto que la sección XVIII del Sindicato Nacional de los Trabajadores al Servicio de la Educación rechazó y no había aplicado la reforma integral de educación secundaria (RIES) al momento de escribir estas líneas. De tal modo que los planes y programas que orientan a los profesores siguen siendo los de 1993. El tamaño de los grupos varía entre 35 y 45 estudiantes. Los profesores de tiempo completo normalmente atienden entre 350 y 450 alumnos en 10 grupos cada ciclo escolar. El horario matutino de clases es de 7 a 13:30 horas y el vespertino, de 14 a 20:30. Las sesiones de cada clase tienen una duración de 45 minutos, cuatro sesiones antes de salir al receso de veinte minutos y cuatro después. El grupo con el que se desarrolló el caso fue del turno matutino, con 37 estudiantes, 20 mujeres y 17 hombres.

La secundaria se localiza en un barrio ocupado principalmente por padres de familia que laboran en la burocracia, pero los estudiantes provienen también de otras colonias en las que los padres generalmente trabajan en oficios diversos (albañiles, herreros) o como con empleados en pequeñas y medianas empresas sin seguridad laboral o en la economía informal. Parte de la demanda de la secundaria por este sector de la población se relaciona con algunos logros obtenidos por los maestros que, en esos años, no eran otorgados a todas las secundarias de Michoacán como ocurre ahora: libros y útiles escolares gratuitos. Los profesores detectan que existe cierta diferencia entre los estudiantes del turno matutino y el vespertino, siendo un poco mayor el número de hijos de profesionistas en el primero. En realidad, la mayor segmentación socioeconómica en la ciudad se establece entre las escuelas privadas (“colegios”) y las públicas. La profesora participante tiene, desde 1991, 36 horas a la semana frente a grupo y regularmente atiende siete grupos en el turno matutino, seis con la asignatura de Español y uno con Educación cívica y ética, y en el turno vespertino dos grupos con la materia de Educación artística (danza).

Metodología

Las fuentes de información provienen de los procesos educativos de un solo grupo en la asignatura de Español durante un ciclo escolar. Para desarrollar la etnografía de la práctica educativa, tomamos los conceptos de estructura de la tarea académica (ETA) y estructura de participación social (EPS) de Erickson (1993). Ellos nos ayudaron tanto a organizar la información obtenida de distintos segmentos grabados sobre la formación social bajo la cual ocurren las participaciones en el aula, sobre todo los principios implícitos de la organización, como a interpretar la participación del profesor cuando se orientaba a guiarla para que se cumpliera la estructura básica de las actividades programadas, con la idea de que ésta favorecería el logro de los objetivos cognitivos de la actividad.

Realizamos el registro de una sesión mensual durante todo el ciclo, y el de un módulo completo del programa con duración de una semana (cuatro sesiones consecutivas) aproximadamente a mediados del ciclo escolar. La finalidad del registro mensual fue obtener elementos para identificar el establecimiento y modificaciones de las relaciones entre profesora y alumnos a lo largo del ciclo. El objetivo de registrar un módulo fue contar con una unidad de análisis completa basada en un conjunto relacionado de tareas académicas, diseñado por la profesora, y relacionar su desarrollo con la participación social.

Por la importancia de los procesos de comunicación e interpretación durante las actividades escolares, recurrimos al análisis de la interacción verbal propuesto por Kerbrat-Orecchioni (1999, 1997) y Traverso (1999), principalmente sobre la cortesía¹ y la negociación pues, identificamos la pertinencia de este tipo de procesos para el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales de tipo “comunidad” en el aula.

Dado que la investigación se realizó sobre la práctica docente de la autora principal de este texto, responsable del registro en video y del seguimiento en diario de campo, ésta tiene un carácter reflexivo y proporciona información subjetiva de la profesora encargada de la asignatura de Español, por lo que se trata de una investigación-acción participativa. Es decir, un actor social del proceso bajo estudio, la profesora, participó en el diseño, desarrollo y análisis de la investigación, en la que se basa este artículo y que constituyó su trabajo de tesis de maestría (Mejía, 2006), quien contó con una beca comisión que le permitió una descarga de trabajo y atender un solo grupo con el cual desarrollar la investigación.

Por tanto, incluimos citas textuales del diario de campo en los que es la profesora de Español quien expresa sus emociones, expectativas y reflexiones sobre su labor docente. Un eje de la investigación fue hacer explícitas las creencias y conocimientos de la maestra respecto del proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura para comprender los fundamentos de las actividades propuestas a los estudiantes. A nuestro parecer, es útil distinguir el discurso reflexivo de la profesora sobre su propia práctica, desde su rol como docente, y su propia voz como autora de este artículo en el que echa mano de categorías de análisis de distintas disciplinas, categorías que, aunque son ajenas a la cotidianidad de su práctica docente, la han transformado parcialmente.

Pensamos que esto permitirá hacer un aporte al conocimiento de cómo la identidad profesional docente se desarrolla en la práctica y la transforma. Al igual que el estudio de Jurasaitė-Harbison y Rex (2005:426), el nuestro proporciona indicios acerca de cómo la participación de los docentes en la investigación científica da forma a sus identidades profesionales, pues “el trabajo colaborativo entre el investigador y el profesor del aula es señalado como uno de los ingredientes fundamentales en la formación del eslabón investigación-práctica” (Nunes, 2008:105), y representa una alternativa al problema planteado por Thody (2008). En este sentido, este artículo representa un segundo nivel de reflexión sobre el proceso investigado.²

Cabe aclarar que los procedimientos a través de los cuales la profesora va formando sus relaciones con los estudiantes no son propiamente técnicas precisas introducidas consciente e intencionadamente. En este sentido, la investigación no promueve una forma de intervención socioeducativa sino que es, fundamentalmente, una exploración de la “pericia” para lograr establecer relaciones de “cordialidad” con sus alumnos, que de manera intuitiva la profesora ha desarrollado. Por supuesto que en el proceso de exploración se han hecho explícitas algunas formas concretas con las que se logra dicha conformación de relaciones, pero no ha sido un objetivo de este trabajo sistematizar todas y cada una de ellas ni proponerlas como una técnica de intervención.

Resultados

La principal evidencia del establecimiento de relaciones sociales “de comunidad”³ se encuentra en las interacciones en las que los estudiantes aceptaron externar opiniones personales en las discusiones con la profesora, en torno

a asuntos organizativos y normativos o a contenidos académicos. Presentaremos una selección de fragmentos ordenados cronológicamente en los que es posible apreciar las participaciones críticas de los estudiantes. También seleccionamos fragmentos en los que se aprecian algunas características de la cortesía y formas de regulación de la profesora, constituyentes de la estructura de participación social que, al parecer, contribuyeron a la formación de relaciones sociales de “amistad-cordialidad”.

El 22 de septiembre de 2004, a un mes de comenzado el ciclo escolar, los alumnos estuvieron trabajando con el tema de “La exposición”. Formaron equipos de cinco miembros y seleccionaron un tema de su interés, investigaron sobre él y prepararon material de apoyo, la mayoría carteles. Al hacerse la siguiente observación registrada en el diario de campo, ya habían expuesto tres equipos, la dinámica ya estaba encausada y los alumnos ya habían tenido algunas participaciones que consistían en formular preguntas al equipo que exponía; entre cinco y seis jóvenes levantaban constantemente la mano para preguntar, pero casi siempre eran los mismos, por lo que si había alguno que normalmente permanecía callado y de pronto levantaba la mano, la maestra le daba preferencia. Sin embargo, cuando ella planteaba una pregunta al grupo en general o los cuestionaba sobre aspectos que requerían una reflexión o aclarar un punto sobre sus opiniones, los estudiantes optaban por guardar silencio aun si la maestra se los pedía directamente, o las participaciones se limitaban a uno o dos alumnos. Es decir, aún no era posible un diálogo para la defensa de las opiniones propias.

22 de septiembre 2004:

[...] pasó el equipo que expuso sobre los OVNIS, al final de su exposición (muy breve y con poca información) les pedí que levantaran la mano los que creían en extraterrestres, la mitad del grupo la levantó, les pregunté por qué creían en eso, en qué basaban su creencia. Ellos guardaron silencio, no contestaron, después de repetir la pregunta un joven contestó que había visto un programa en la TV y le cuestioné si todo lo que veían u oían en la TV era cierto. En voz baja algunos contestaron que no, otros guardaron silencio.

El fragmento 1 es un ejemplo tomado de un debate sobre el tema de la televisión, en donde dos equipos confrontaron sus opiniones. Al terminar el debate, sugerido en el programa de estudios, un alumno debía decir las

conclusiones generales basándose en lo que escuchó de sus compañeros. La profesora le pidió a una alumna que diera las conclusiones, pero rechazó participar y si bien la maestra trató de motivarla, ella se rehusó y designó directamente a otra persona, tratando de no hacer sentir mal a la alumna, y la invitó a participar posteriormente.⁴ Este registro se realizó tres meses después de comenzado el año escolar, en estos momentos la participación de la mayoría de los alumnos fue inmediata para responder preguntas sobre los contenidos académicos, pero sus participaciones resultantes de acciones de reflexión, sentido crítico y de análisis, aspectos a tomar en cuenta para el desarrollo de las habilidades lectoras, seguían siendo escasas y sólo unos cuantos se aventuraban a responder aun cuando no estuvieran seguros de la respuesta.

FRAGMENTO 1

Rechazo de invitación a participar (17 noviembre de 2004)

Línea	Transcripción	Observaciones e interpretaciones
1	Ma: Bien, terminamos. La conclusión la va a hacer alguien del público, la que yo le diga, la conclusión... me va a hacer el favor de darla...Guadalupe. (La alumna ríe, no habla, dice que no con la cabeza, no mira a la profesora, se agacha)	Orden presentada como "favor", estrategia para suavizar un FTA Rechaza con una risa, FTA contra profesora
2	Ma: Sí, Guadalupe, qué aprendiste, qué te gustó, qué no te gustó del debate (la alumna no contesta) ¿No? Ahorita lo piensas ¿Alguien que le quiera ayudar a Guadalupe? (Nadie levanta la mano)	Trata de negociar la participación FFA: Acepta M rechazo pero da oportunidad de retractarse. FFA Presenta el cambio de participante como un "apoyo", una colaboración a una supuesta participación de la primera alumna
3	No tantos porque si no no alcanzan... (Los alumnos ríen y un alumno levanta la mano)	
4	A ver Juan...	

A partir de las participaciones, la profesora buscaba desarrollar un pensamiento reflexivo de los alumnos sobre sus propias opiniones, cuestionándolos constantemente sobre el porqué de ellas, llevándolos a reflexiones sobre lo que dijeron o hicieron. En el fragmento 2 se le pide a un alumno que tome una postura pensando si ellos son o no niños, un aspecto que en la adolescencia generalmente no tienen muy claro, pues se identifican como jóvenes para pedir derechos, pero quieren seguir como niños en cuanto a tener responsabilidades.

FRAGMENTO 2

*Negociación de tópico que versaría sobre sus intereses personales
(17 de noviembre de 2004)*

- 1 Ao5: Que entre más vemos la tele, más nos hacemos adictos y acerca del control, que los niños lo tienen pero la responsabilidad es de los padres por eso deben tener el control y no dejar que sus hijos tengan el control.
- 2 Ma: Una pregunta antes de seguir con las conclusiones, 'niños' ¿Se refieren, incluyéndose a ustedes?
- 3 As: ¡Síííí!
- 4 Ma: O sea ¿están aceptando públicamente que sus papás deben tener el control de lo que ustedes están viendo en la televisión?
- 5 As: ¡Nooooooo! (Se escuchan voces, risas)
- 6 Ma: ¡AAhhh! (Risas de los alumnos)
- 7 Ma. Les digo: 'Niños, ¿se refieren a ustedes?' 'Sí', 'Entonces sus papás deben tener el control' 'No' (risas del grupo)
Entonces ahí qué pasó, A ver sigue José y enseguida Julia.
- 8 Ao6: En este caso [...].
- Ma: Muy bien, a lo mejor la TV tiene una buena finalidad pero ya se distorsionó y ya no está tan buena. Julia...
- 10 Aa9: Yo digo que la TV sí es buena, porque hay programas educativos que depende de la visión que les den los padres, los hijos van a ver los programas y hay programas educativos, los pueden ver
- 11 Ma: Muy bien, este... Luis.
- 12 Ao7: Maestra yo digo que depende de los niños como de los padres...
- 13 Ma – 'Niños' ¿Te refieres a nosotros? [Ustedes]
- 14 Ao7: Es que nosotros por lo regular ya entendemos...
- 15 (Se comienzan a reír varios alumnos)
Ao7: No maestra es que niños de 6 o 7 años tienen una mente que aun no...
- 16 Ma: ¿Por qué no haces el favor de tratar de ubicarte en tí?
- 17 Ao7: No ¡así no!
- 18 Ma: Porque Hugo dio un punto muy interesante, yo supe del canal donde pasan películas pornográficas por un debate de éstos.
- Metadiscurso para aclarar el significado de un término: Primera referencia para aclarar si están hablando de sus acciones e intereses personales respecto al uso de la TV
- Nuevamente metadiscurso para aclarar la referencia del término para proponer que sus argumentos se refieran a ellos
El alumno intenta desarrollar una idea acerca del uso adecuado de la TV para los niños (de 6 o 7 años)
Contra-propuesta: M solicita exprese su opinión sobre el uso de la TV por parte de los adolescentes.
El alumno rechaza (Los alumnos vuelven a reír, algunos se miran unos a otros y se sonríen)

La negociación es definida como un procedimiento que consiste en la realización de ajustes de cualquiera de los elementos del discurso co-producido por los hablantes. En el esquema más simple, una negociación se compone de una proposición, una contra-proposición y una aceptación o rechazo de esta contra-proposición (Kerbrat-Orecchion, 1999). En el fragmento 2 se observa que si bien los estudiantes exponen ideas propias en los debates, en ocasiones ponen límites: el alumno ofreció dar su opinión sobre un asunto que no lo involucre directamente, pero no quiso externar una postura respecto de su situación personal dentro del asunto discutido.

A lo largo de las clases la profesora continuó solicitando la participación constante de los alumnos, tanto sobre contenidos académicos como ideas personales, y ellos fueron dando sus respuestas con más desenvoltura. Como un patrón de su contribución a la estructura de participación social, la maestra procuró ir formando un marco de interacción, de respeto y confianza, principalmente mediante indicaciones directas (reprimiendo las manifestaciones de burla o descalificación), para que las acciones de valoración y crítica pudieran tener lugar. En el caso de equivocaciones en preguntas sobre información académica (búsqueda de una respuesta “correcta” según los contenidos), la profesora no les decía “están mal”, sino que “se fijaran otra vez” o que alguien “les iba a ayudar” con la respuesta; y si el planteamiento era personal, ella utilizaba nuevos cuestionamientos para generar reflexión en los alumnos sobre lo que estaban diciendo, sin descalificar explícitamente ninguna opinión. Así, a mediados del ciclo escolar los jóvenes fueron capaces de emitir y recibir sugerencias sobre sus trabajos de manera inmediata, emitían opiniones sobre los trabajos de sus compañeros sin agredir y recibían los comentarios sin sentirse agredidos.

El registro del fragmento 3 se obtuvo el 27 de enero, mientras se desarrollaba el tema programático “Diferentes contextos”, en el cual distintos equipos escenificaron cómo era una familia durante la adolescencia de sus padres y cómo es en la actualidad. Previamente platicaron con sus padres al respecto. El propósito era analizar cómo diferentes “contextos” influyen en la vida de las personas. La profesora seleccionó este tipo de representación para propiciar la comunicación entre generaciones y permitir que analizaran las diferencias entre las dos formas de vida para que emitieran un juicio sobre cuál les gustaba más y por qué. En el fragmento 3 se aprecian críticas inmediatas a las representaciones de los alumnos ante una mínima solicitud de la profesora.

FRAGMENTO 3

Críticas de alumnos a exposiciones de sus compañeros (27 de enero de 2005)

Los alumnos acomodan el “escenario” improvisado y comienzan su representación. Durante ésta, se ríen de sus actuaciones, pero la representación sigue, cuando los actores hablan, sus compañeros guardan silencio. Al terminar la escena la maestra pasa al frente, se para junto a los actores y dice:

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | Ma: [...] Aquí en esta escena que están representando sus compañeros hay incongruencias, hay cosas que no funcionaban en los años ochentas ¿Cuáles serían? De lo que investigaron con sus papás, de lo que más o menos les platicaron, ¿qué no está bien representado de lo que presentaron sus compañeros? (Una alumna levanta su mano) Dime Mary. | La maestra introduce la posibilidad de crítica |
| 2 | Aa1: Que la mamá les sirve a todos. | Desatacamos la prontitud de la disposición a señalar errores percibidos |
| 3 | Ma: ¿La mamá les sirve a todos? | |
| 5 | Aa1: Primero les debía servir al papá y a los abuelitos. | |
| 5 | Ma: Primero se le servía al papá, y después, en este caso a los abuelos y al último les serviría a los hijos, ¿las mamás generalmente estaban sentadas a la mesa junto con la familia? | |
| 6 | As: No | Más de una alumna participa en las críticas |
| 7 | Ma: No, ellas estaban encargadas de servir, de acar, de calentar tortillas, de lo que fuera; otra que yo vi por ahí... A ver u otra que ustedes hayan visto a lo mejor vieron otra que yo no vi... | |
| 8 | Aa2: Que el papá no era así, antes así no era el papá ni la mamá. | |
| 9 | Ma: Si el papá le dijo ahorita ‘¡Cállense no estén ya discutiendo!’. | |
| 10 | Aa2: Se callaban. | |
| 11 | Ma: Calladitos los dos, nada de que seguían discutiendo, una voz del papá era suficiente para que el silencio se hiciera en la casa, aquí por ejemplo cuando él decía cállense, ¿[a poco] la mamá le decía? ‘Ya pues, ya espérate’, generalmente eso no sucedía... | |
| 12 | Aa3: Les pegaban. | |
| 13 | Ma: Sí, a veces hasta se las sonaban si rezongaban, (se ríen algunos) [...] les damos un aplauso a sus compañeros. (Los alumnos aplauden, se organizan para que pase el siguiente equipo) | FFA: La maestra cierra con una señal positiva desligando su esfuerzo de las críticas recién hechas |

Generalmente los alumnos aceptaron la opinión de la profesora por su autoridad en el aula. Sin embargo, en cierto grado la maestra cedía a los alumnos la capacidad de decisión sobre algunas de sus tareas.

Además de estas interacciones grupales, ocurrieron intercambios como el siguiente (4 de marzo), que muestra cómo la maestra tiene un acerca-

miento con una alumna para platicar sobre su conducta. Tras dar indicaciones, los estudiantes trabajaban en equipos:

[La maestra llama a una alumna y de pie junto a la puerta comienzan a platicar, mientras tanto se escuchan varias voces en los equipos, todos están sentados, comentan, escriben y leen. La maestra platica con la alumna durante cinco minutos. Aunque no aparece en el audio del video, la plática giró en relación a la conducta de la alumna que anteriormente había obtenido buenas notas y participaba en clase, pero su actitud había cambiado: se distrae en clase, platica con sus compañeros, llega retrasada, se maquilla, en el reglamento escolar esto no es permitido y antes no lo hacía, se ríe de sus compañeros, la maestra le pregunta si tiene algún problema a lo que ella contesta que sí, que su novio fue internado en un centro de rehabilitación y eso la ha alterado. Comentó que ya había hablado también con su mamá, que ya se estaba sintiendo mejor y que por esa razón estaba teniendo esa conducta. La maestra la escuchó y le sugirió que pensara que a su novio le iba a ayudar estar en rehabilitación y que ella debía apoyarlo].

La interacción ocurrió paralelamente a una actividad académica en el aula pero en forma de plática privada. Constituyó un involucramiento de la profesora en las condiciones extraescolares que afectan a la alumna, y ésta aceptó tal intervención (a pesar de que implica aspectos delicados como el uso de drogas o alcohol por los adolescentes, y da indicios de una relación de pareja, muy probablemente ser el del mismo género posibilitó también el acercamiento). La maestra asumió un papel de consejera dentro de los parámetros de la cultura local (una fórmula un tanto conservadora: mujer como apoyo del hombre), lo cual en cierta forma moderó su injerencia.

Identificamos el desarrollo de dos procesos concurrentes que la profesora procuraba orientar: formar relaciones sociales de “comunidad” que permitieran un diálogo sobre los puntos de vista de los alumnos, y tratar temas que causaran inquietud o duda a los jóvenes (que fueran significativos para su experiencia), requisito del enfoque de enseñanza de la lectura de la profesora. Así pues, la profesora adaptaba algunos contenidos del programa para relacionarlos con la vida o intereses de los alumnos: los temas para la “Exposición”, en el segundo bloque del programa, fueron elegidos y desarrollados según los intereses o inquietudes de cada equipo, los temas de “Los diferentes contextos” fueron propuestos por la profesora pero desarrollados según la iniciativa de cada equipo.

La risa fue un factor que influyó en la conformación del tipo de relaciones sociales, entendida como un mecanismo específico de la cortesía que permite “suavizar” los “Actos Amenazantes a la Cara del otro” (*Face Threatening Acts*), como discutir una irresponsabilidad, criticar una opinión o señalar una contradicción en los argumentos de los alumnos (Zajdman, 1995). En el fragmento 2 vemos cómo la maestra provoca la risa de los estudiantes al hacerles evidente una contradicción respecto de su identidad (como niños-adolescentes). Los alumnos externaron que la clase de Español les parecía divertida y, al decir de algunos, eso influyó en su asistencia regular a la clase. El fragmento 4 forma parte de un regaño y muestra cómo los estudiantes permiten a la maestra conocer sus acuerdos “internos” (por lo tanto, la incluyen como parte del grupo) y bromean en su confrontación con la profesora.

FRAGMENTO 4

“Regaño” de la maestra. Permiten a la profesora conocer un acuerdo “entre estudiantes” (Jueves 7 de mayo de 2005)

Varios alumnos hablan al mismo tiempo para dar una explicación del porqué el uniforme deportivo

- | | | |
|---|--|--|
| 1 | Ma: Bien jóvenes, el día de ayer no pudimos trabajar en forma. (Los alumnos guardan silencio y miran a la maestra) me da tristeza que se ‘pasan’ para usar los mismos términos que ustedes, ¿verdad Ricardo?, pasarse de la libertad y hacerse irresponsables, [...] hoy no les tocaba Educación Física, y sin embargo no traen el uniforme. | |
| 2 | Ao1: Somos todos maestra, somos mayoría (Otros alumnos sonríen, se miran unos a otros) | Argumentan gracias a su acuerdo previo, aún implícito |
| 3 | Ma: Mal de muchos... | |
| | Ao1: No sé. | |
| | Ma: Mal de muchos... no importa y no lo traen todos estoy viendo manchitas verdes y azulitas... (Risas leves) | Provoca risa su observación de la falta de consenso entre alumnos |
| | Aa1: Ya los regañamos. | Comienzan a hacer explícito, de una forma cínica (humorística), un acuerdo entre los alumnos y el ‘castigo’ contra los que no cumplieron |
| | Ao1: Ya los regañamos. | |
| | Ma: ¡Ah! ¿Ellos son los regañados?... | |
| | As: ¡Sííí! | |
| | Ma: Por venir como deben de venir (sic). | |
| | Aas: ¡Nooo! | |
| | Aa2: Nos pusimos todos de acuerdo y ellos no obedecieron, se vinieron así porque quisieron, porque ya habíamos dicho que todos íbamos a traer el pants. | La confianza hacia la profesora les permite hacer explícito el acuerdo previo entre alumnos |
| | Ma: Bueno por ser último día, está bien. (Dan un grito, algunos se levantan) | La maestra concede no tomar como una falta el comportamiento contra la regla institucional |

Por su parte, los alumnos fueron conociendo la forma de trabajo de la profesora. El 14 de junio de 2005 hicieron una evaluación oral de la docente. Tras una larga introducción para procurar obtener opiniones lo más fidedignas posible y disminuir el temor por represalias, la maestra justificó la evaluación de los alumnos como un proceso para mejorar su desempeño docente futuro:

Ma: ¿Sí? Bien, entonces, empezamos... primero, ¿qué aspectos les agradaron en este año de la clase de español, qué cosas sí les gustaba, con qué se sentían bien de venir a clase?...

Ao1: Todo (Los alumnos ríen y luego guardan silencio)

Ma: ¿O no les agradaba nada? (Los alumnos ríen)

Aa1: La forma en que usted nos explica las cosas...

Ao2: La forma en que nos explica problemas de la vida...no sé

Aa1: Nos orienta...sobre sexualidad...

Ma: Les gusta que les hable de cosas de la vida...

As: ¡Sí!

Ma: En este caso los temas de sexualidad que hemos tratado...

As: Sí, nos gusta, es relajada

Ao2: A mí me gustaron los debates

Ma: El tema de los debates te gustó

As: Sí

Ma: Muy bien ¿qué más? (Los alumnos guardan silencio)

Ma: Por ahí alguien de ustedes me comentó que algunos se salaban [ausentaban de] algunas clases pero que la mía no, ¿por qué no se salan mi clase? Los que de repente tienen esas costumbres (Los alumnos ríen) Dime Raúl:

Ao3: Yo creo que no nos la salábamos porque esta clase es más importante, nos importa más porque como la de historia, geografía, física elemental nos la salábamos más, pero ésta y matemáticas nos importa más.

Ma: Esta materia te parece más importante... física elemental es una materia muy importante...

Ao3: Pero la maestra no...

Ma: Ahí está el punto, ¿cómo...?

Ao3: La maestra ni nos dice nada... (Varios alumnos hablan al mismo tiempo y no se entiende lo que dicen)

Ma: ¿Quién más me quiere decir? Sobre todo las personas que sí se salen en otras clases. ¿Por qué en mi clase no se salían? (Vuelven a contestar todos al mismo tiempo)

Ao2: Porque nos aburrían.

Ma: Te aburres en las otras clases...

Aa1: Lo que pasa que en esta clase no, es así... como que no te aburres, te sientes a gusto de estar platicando así de cosas que están pasando ahorita.

Al parecer, los estudiantes han interiorizado la importancia concedida desde la política nacional y la internacional a las asignaturas de matemáticas y español, lo que puede estar favoreciendo la asistencia.⁵ No obstante, sus explicaciones sobre el modo en que se conduce y el contenido de la asignatura (“nos explica problemas de la vida”, “platicando así de cosas que están pasando ahorita”) indican una experiencia diferente frente al valor de la formación escolarizada para sus vidas. En su evaluación la ubicaron como una persona amable además de exigente con trabajos y tareas, que mantenía una comunicación con los padres de familia, que se mostraba interesada por sus avances escolares y sus problemas, y que cuando fallaban con las tareas o trabajos se enojaba y les llamaba la atención. Les agradó que la maestra les hablara de temas importantes para ellos y les comentara sobre “cosas de la vida”.

El proceso de relación que se va dando entre alumnos y profesora no está exento de problemas. En los registros de las observaciones y en las notas del diario de campo, se aprecian clases en donde surgieron diferencias entre docente y dicente, casi siempre por incumplimiento en las tareas o por distracción en clase. La profesora las resolvía de diversas maneras, en ocasiones una mirada era suficiente, en otras un comentario gracioso podía resolver la situación, pero también hubo momentos en donde la actitud era más violenta, un regaño, subir el tono de voz, haciendo cuestionamientos al alumno, fue como ocasionalmente la profesora manifestaba que algún alumno estaba fallando en sus responsabilidades. Estas situaciones también tienen sus efectos en la profesora. Al terminar una clase en la que predominó la falta de participación y la distracción, anotó en el diario de campo: “La clase terminó y el grupo salió, me sentía molesta y desencantada por no lograr que el grupo se involucre en la clase” (10 de enero de 2005).

En la evaluación escrita que hicieron los alumnos a la profesora al término del ciclo escolar y que fue aplicada por ella misma, manifestaron que aunque les llegó a molestar que les llamaran la atención comprendieron que estaban incurriendo en una falta y que eso les había hecho re-

flexionar. Esperan que los profesores se muestren comprensivos ante sus errores, pero al mismo tiempo reconocen que la labor del docente es señalar sus fallas. Parte de las relaciones sociales que se establecen en el aula están condicionadas por dichos supuestos.

Los puntos que los alumnos señalan como desagradables de su profesora y que pudieran influir en el tipo de relación que establecen con ella en el aula, tienen que ver con el enojo relacionado con los conflictos en torno a sus responsabilidades. Las siguientes fueron respuestas que dos alumnos escribieron en la evaluación final a la docente al cuestionarlos sobre ¿Qué no les gustó de la clase de español? Las concesiones de los estudiantes pueden deberse a un temor de represalias a pesar de ser anónimos sus escritos.

Que la maestra se molestaba bastante cuando no entregaba trabajos. El problema era que eso era por mi culpa no de ella.

Pues todo me gustó menos cuando me regañó por no traer la tarea pero lo que hizo estuvo bien porque me ayudó a pensar las cosas mejor y ser mejor persona.

Limitaciones

Al término de la investigación consideramos que una mejora en el diseño debería plantear un seguimiento diferenciado para un subconjunto diverso de estudiantes, para poder distinguir a lo largo del tiempo la transformación de relaciones sociales con cada uno de los alumnos seleccionados. En esta primera etapa únicamente logramos identificar algunas evidencias de la confianza ganada por algunos de los estudiantes evidenciada en sus interacciones en el aula con otros y con la profesora. Pero no contamos con información sistemática de un proceso de transformación de cada estudiante en este sentido.

Nuestros resultados nos conducen a reconocer la importancia del contexto sociocultural de la escuela, en el cual pudo o no haber sido formada la profesora, para comprender la conformación de normas sociales en torno a la confianza. Normas relacionadas con la lealtad, la amistad, el honor, el “fracaso”⁶ de la mujer y la construcción social de aspiraciones personales de los adolescentes en una región con elevada emigración consolidada, es decir, basada en relaciones familiares de cuatro generaciones, y con un reconocimiento social del éxito económico mediante la migración y, de manera menos explícita y extensa pero innegable, el narcotráfico (Valenzuela,

2003). Sin embargo, el diseño y los alcances originales del trabajo de investigación limitaron nuestro acercamiento a tales concepciones sociales regionales.

Una limitación con respecto a la importancia del tipo de fenómenos analizados aquí, tiene que ver con aspectos históricos y económico-políticos. La pérdida de sentido de la enseñanza escolarizada en la vida de los estudiantes tal vez es más notoria en países en los que una carrera profesional no asegura la subsistencia familiar. Por lo que probablemente la importancia de las negociaciones que ocurren entre profesores y alumnos para lograr interacciones significativas no es tan grande en naciones o regiones con mercados laborales en expansión, o en las escuelas privadas.⁷

Asimismo, las diferencias histórico-culturales pueden implicar un rol distinto al establecimiento de relaciones sociales de “comunidad” en las aulas. En contraste con lo que ocurre en México, es posible que las diferencias en la legislación y la aplicación de la legislación en otros países restrinja mucho más las posibilidades y, por tanto, la importancia del establecimiento de relaciones sociales de “comunidad” (basadas en afectividad), o bien, que se desarrollen mediante procesos muy diferentes. Por ejemplo, el significativo contraste que existe en las restricciones para el contacto físico entre profesores y estudiantes entre México y Estados Unidos implica dar prioridad a otras formas de expresión de los sentimientos.

Conclusiones

1) La metodología empleada para el análisis de la interacción verbal aplicada al aula no es novedosa (cfr. Ávila, 2004), ni desarrollamos a detalle el análisis pragmático, porque no se trataba de un análisis de la interacción verbal en sí misma. Nos interesaba vincular estas herramientas de análisis con la obtención de evidencias para captar la formación de relaciones sociales de comunidad o amistad entre la profesora y los alumnos.

2) Pensamos que al menos logramos obtener, mediante el análisis pragmático y de contenidos, evidencias del establecimiento y transformación de las relaciones sociales de “comunidad” al vincular aspectos específicos de la interacción a lo largo del ciclo escolar con la probabilidad de que ciertas acciones sociales tuvieran lugar (por ejemplo, la expresión “genuina” de intereses de los estudiantes en actividades escolares). En cierto grado, la investigación encontró un fundamento intersubjetivo a la impresión subjetiva de la profesora cuando expresa: “los estudiantes me toman en

serio”. El tiempo que toma alcanzar ese estado es un factor que generalmente no es considerado o lo es sólo de manera intuitiva por los profesores, sin que tengan herramientas para introducirlo como un aspecto pertinente en su planificación o estrategias didácticas conforme se va desarrollando el curso con cada grupo escolar.

Para lograr “leer la palabra y el mundo” (Freire, 1997) en las aulas, es necesaria una comunicación básica con los estudiantes. Tal requisito, aunque parezca obvio, es importante reconocerlo porque en un contexto nacional de una amplia exclusión social, la pertinencia de la escolaridad resulta altamente cuestionada y, por tanto, es mucho menos probable que ocurra alguna especie de comunicación “automática” maestro-alumno. La construcción social de las relaciones sociales influye realmente en el aprovechamiento de cada estudiante (Luykx, 1999), propiciando un “desencuentro de sujetos”, al grado que algunos padres de familia se refieran a las escuelas como “bodegas de niños”.⁸

El establecimiento de relaciones sociales de tipo “comunidad” entre alumnos y profesora, se evidencia en la ocurrencia de procesos de reflexión sobre juicios propios, crítica mutua entre estudiantes. Estas acciones resultan importantes particularmente para la clase de español porque el enfoque de enseñanza que sigue destaca la importancia de un diálogo significativo y la relación de las actividades con la vida cotidiana de los estudiantes. El enfoque de enseñanza de la lengua aplicado implicaba propiciar en los alumnos una “lectura crítica”, es decir, una toma de posición frente al texto, y un intercambio entre el texto y las experiencias personales de cada estudiante (Fisher, 2008:20).⁹ Podemos decir que este artículo documenta la estrategia (capacidades implícitas) de la profesora para hacer realidad esa orientación, mediante el establecimiento de relaciones de “comunidad”. En ese sentido, presenta un marco conceptual específico para caracterizar y comunicar dicha estrategia.

Al detallar sus hallazgos sobre la relación social y la eficacia de las propuestas académicas de una profesora, en uno de sus trabajos Moje afirma que:

Cuando reconocemos que Landy y sus estudiantes compartieron valores comunes, puede argumentarse que estos estudiantes confiaron y respetaron a Landy y así apoyaron las prácticas de lectoescritura propuestas por ella, simplemente porque sus experiencias de vida eran similares a las de Landy, más que como un

resultado de los esfuerzos de ella para conformar a una relación con sus estudiantes. De hecho, el mayor éxito de sus esfuerzos por construir relaciones puede derivarse más de antecedentes y valores compartidos que del uso de estrategias particulares o de cuidar relaciones desarrolladas en las interacciones con los estudiantes (Moje, 1996:192).

En cambio, nuestro enfoque nos llevó a poner atención a la formación de relaciones de confianza (de “comunidad”) como base para una comunicación en la que los alumnos tomaban a la profesora como interlocutor válido y las actividades académicas como “interesantes” a ellos. La descripción de algunas interacciones (negociaciones, tipos de situaciones) nos proporciona cierta evidencia de que varias acciones sociales pudieron tener lugar precisamente por la formación de dichas relaciones (Mejía, 2006). Decimos que la formación de relaciones implicó establecer un “sentido compartido” de acciones específicas: Por ejemplo, la acción social de “reclamo de la profesora a una falta de un estudiante” presupuso que para cada estudiante tal acción tuviera un sentido como parte de lo que la profesora esperaba de él/ella con base en su relación de “comunidad”, más allá de una pura obligación de su rol institucional (“sociedad”), reconociendo entre otras cosas el esfuerzo de la maestra hacia el desarrollo de los alumnos.¹⁰

Tomando como referencia el trabajo citado de Moje, mientras que ella indica la existencia de valores comunes, nosotros señalamos los procesos de formación de valores dentro del aula, en la interacción con los estudiantes. Tal vez nuestro enfoque cobra mayor relevancia por tratarse de adolescentes y no de adultos jóvenes con los que trabajó Moje. Si consideramos que durante la interacción en el aula generalmente toma lugar un “desencuentro de los sujetos” (Rodrigues, 2007:448),¹¹ proponemos que, al menos parcialmente, la adopción por parte de los estudiantes de las prácticas de lectoescritura propuestas por los docentes depende de las estrategias para desarrollar relaciones sociales específicas entre ambas partes. Además del cuidado del profesor por el desempeño propiamente académico de los alumnos, nos interesa estudiar la “labor emocional” que implica la conformación de relaciones sociales en el aula, las cuales pueden transformar los valores y antecedentes de los participantes. Los esfuerzos de los profesores por vencer la vergüenza para hablar de los estudiantes y los efectos que tiene la participación de los mismos para atenuar momentá-

neamente la jerarquía de los roles institucionales, crean oportunidades para la transformación de los sujetos, particularmente en lo que respecta a la función que otorgan a la enseñanza escolarizada en su proyecto de vida, y permiten al profesor negociar su posición como un interlocutor “pertinente” (Bartlett, 2005: 354).

Al igual que Wortham, advertimos la importancia de considerar un proceso de cambio a lo largo de un ciclo escolar, aunque nosotros no analizamos las transformaciones de identidades de los estudiantes (social e históricamente construidas y “disponibles”) en su proceso de formación escolarizada (Wortham, 2003 y 2004), sino que nos enfocamos en la formación de cierto tipo de relación y en las probabilidades de que ciertas interacciones tengan lugar derivadas de dicha relación. Wortham estudia un programa especial en el que “las experiencias propias de los estudiantes eran presentadas como análogas a los conceptos del currículum” (Wortham, 2003:233) y se procuraba implicar a los estudiantes “presentando y defendiendo posiciones sobre cuestiones complejas, no simplemente parodiando las respuestas preferidas del profesor” (Wortham, 2003:232). Pero él está interesado en los efectos de estas experiencias sobre las identidades estudiantiles (Holland y Lave, 2001; Wortham, 2004:165), y no en el proceso de formación de un tipo de relación social entre profesor y estudiante.

Resultan importantes la historia conversacional y los significados personales que algunas interacciones han tenido para los actores, como el caso de la alumna que cuenta sus problemas personales a la maestra. Igualmente resulta significativa la dimensión afectiva de las interacciones para la conformación de una relación social de “comunidad”, tal como lo muestra el énfasis puesto por los estudiantes al “enojo” de la profesora en sus evaluaciones. Aunque basada en un enfoque sobre “interacciones” y patrones de interacción reiterados, Santos (2007:12) reconoce la importancia de las emociones y los “sentimientos de fondo” para promover la motivación entre estudiantes universitarios para aproximarse al conocimiento (Santos, 2007:12). Nuestro planteamiento subraya el delicado equilibrio que el profesor debe construir entre el respeto a la autoridad y el establecimiento de relaciones de confianza, amistad y cordialidad. Desde nuestro punto de vista, esta aproximación permite especificar la conformación sociocultural de las relaciones de control y disposiciones socio-afectivas que median algunos fenómenos asociados con la “indisciplina en la escuela” (Silva y Neves, 2006:9).

3) Encontramos evidencias de que, a través de la experiencia, la profesora ha sido capaz de realizar búsquedas heurísticas para alcanzar un “sentido compartido” que transforma el carácter de la comunicación que logra con los estudiantes. Aún falta demostrar que estas relaciones y las formas de comunicación que propician, se reflejan, a su vez, en cierto grado en el desempeño de sus alumnos.

De acuerdo con los documentos para la Reforma a la Educación Secundaria (SEP, 2006:15-17), el fundamento pedagógico para la asignatura de Español se deriva de lo que se conoce como *New Literacy Studies* (línea 3 tabla 1), donde el carácter social de las prácticas de lectoescritura es considerado con profundidad y en toda su complejidad. Los programas anteriores (1993) se basaban a su vez en el llamado “Enfoque comunicativo” de la lengua, en los que precisamente se da importancia a la “carga personal” de los intercambios y, por tanto, se vuelve fundamental la posibilidad de que tales intercambios puedan tener lugar en el aula basados en una confianza y pertinencia de la interacción para la vida personal de los interlocutores.

Mientras que la “incorporación” de los programas de 1993 por parte de la profesora la han llevado a desarrollar habilidades para la formación de relaciones sociales en el aula, la RES plantearía a la profesora el conocimiento de diversos contextos de culturas locales (y en particular en las prácticas de lectoescritura que se desarrollan en ellos). Implicaría un nuevo aprendizaje para los profesores, pero la experiencia de esta docente en la formación de relaciones de “comunidad” o “amistad” resultaría útil para explorar dichos contextos a través de las experiencias mismas de los estudiantes.

4) Por último, queremos comentar que la participación de los alumnos en los trabajos en equipo en las primeras semanas fue muy limitada, aun cuando pudiera pensarse que por estar trabajando entre compañeros desde el año anterior, pudiese ser más dinámica. Al parecer las relaciones sociales por establecerse con la profesora condicionaron las primeras interacciones en un grado mucho mayor que las relaciones sociales preestablecidas entre los alumnos. Esto señala una línea interesante por explorar que indague el entretendido de ambos tipos de relaciones y sus efectos en el desempeño académico (cfr. Estell, *et al.* 2002; Ryan, 2001).

Esperamos que el reporte de esta investigación sea de utilidad para orientar procesos de formación profesional, principalmente de los profesores que se encuentran en servicio.

Notas

¹ Su Teoría de la Cortesía elaborada y aplicada al análisis de dimensión interpersonal del intercambio verbal, contrasta con la de Brown y Levinson (1987) en tanto que no sólo se considera el aspecto negativo de la cortesía, es decir, las estrategias para suavizar los *Face Threatening Acts* (FTAs), sino que establece la pertinencia de analizar el aspecto positivo de la misma, mediante el estudio de los actos en favor de la cara del otro, llamados por Kerbrat-Orecchioni *Face Flattering Acts* (FFAs) (Kerbrat-Orecchioni 1997: 131-132). La cara negativa comprende: territorio corporal, psicológico, espacial, temporal y la positiva: imágenes o proyecciones que los hablantes construyen e intentan imponer durante la interacción verbal (Traverso, 1999: 51).

² Una línea de investigación que se desprende de este diseño metodológico es reflexionar comparativamente sobre los efectos de este tipo de experiencias y los de distintos procesos institucionalizados de formación docente y los “modos de trabajo pedagógico” en que se llevan a cabo (Ferreira, 2008:247).

³ No se trata propiamente una relación de amistad duradera, pero sí una relación amistosa entre personas con roles institucionales autoridad-subordinado.

⁴ Se emplean pseudónimos para referirse a los estudiantes.

⁵ El escrutinio y la visibilidad del desempeño de alumnos y profesores mediante evaluaciones externas se traduce, entonces, en una presión hacia los profesores y de éstos hacia los alumnos por mejorar las notas en tales evaluaciones.

⁶ Nos referimos al uso de la frase “fracasé” por parte de las mujeres que se separaron de una pareja, ya sea que hayan contraído matrimonio o hayan formado pareja en concubinato (lo que comúnmente se denomina “unión libre”).

⁷ Estudios acerca de lo que se denomina “efecto escuela” y “efecto aula” en secundaria señalan la importancia de este último en contextos latinoamericanos (Cervini, 2006). Es decir, es posible que las diferencias de desempeño académico de los alumnos sean mayores entre aulas de una misma escuela que al comparar el promedio de desempeño de los alumnos entre

escuelas distintas. Estas investigaciones apuntan a la importancia de la “práctica pedagógica, oportunidad de aprendizaje, características del maestro, clima de aprendizaje” (Cervini, 2006:93) de cada aula.

⁸ En un contexto de dramático abandono del mantenimiento mínimo de la infraestructura de la mayoría de las escuelas públicas y en las condiciones laborales extenuantes de los profesores, sin tiempo para realizar un trabajo intelectual básico, las políticas que vinculan la evaluación al financiamiento generan desviaciones graves de la propuesta de no reprobación en educación básica (Martínez, 2004).

⁹ Más que enfocar competencias para el descubrimiento de “las diversas intencionalidades e ideologías que esconde un texto” (Serrano y Madrid, 2007:61), el énfasis fue puesto en que la lectura crítica “demanda de la persona la contrastación o verificación, cuya validez dependen estrechamente de sus marcos conceptuales, visiones del mundo y situaciones de vida, experiencias culturales, expectativas y de su inserción en una comunidad humana” (Serrano y Madrid, 2007:60). Uno de los fundamentos teóricos principales de la profesora es el libro de Cairney (1990), a partir del cual conoció la propuesta de “teoría transaccional” de Rosenblatt (1985). Su otra fuente teórica fue Freire (1997:17), quien plantea el acto de leer como aquel que “permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviéndose a ella para transformarla y transformarse a sí mismos”.

¹⁰ Insistimos en el carácter analítico de los conceptos weberianos, es decir, que las relaciones y acciones sociales reales no corresponden en un sentido “puro” y lineal a los tipos ideales que propone.

¹¹ El autor sugiere que las metodologías de enseñanza no pueden evitar cosificar al estudiante en cierto grado, y sitúan al docente en la disyuntiva de seguir sus metodologías de enseñanza o “deconstruirlas” y procurar “establecer inmediatamente lazos íntimos de genuino diálogo” en vez buscar “transmitir una doctrina” (Rodrigues, 2007:448).

Referencias

- Ang, Rebecca P. (2005). "Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis", *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-73
- Ávila Meléndez, Luis Arturo (2004). "¿Alguien más quiere participar? Análisis pragmático de la interacción verbal en el aula", *Ethos Educativo* núm. 30, pp. 151-162.
- Bartlett, Lesley (2005). "Dialogue, knowledge, and teacher-student relations", *Comparative Education Review*, 49, 3, pp. 344-364.
- Brown, Penelope y Stephen Levinson (1987). *Politeness*, Cambridge: CUP.
- Cairney, Trevor (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid: Morata.
- Castanheira, Maria; Judith L. Green y Carol N. Dixon (2007). "Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social", *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 2, pp. 7-38.
- Cervini, Rubén (2006). "Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria", *Perfiles Educativos*, XXVIII, núm. 112, pp. 68-97.
- Cook-Gumperz, Jenny (ed.) (1986). *The social construction of literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, Heather A. y A. Michele Lease (2007). "Perceived organizational structure for teacher liking: the role of peers' perceptions of teacher liking in teacher-student relationship quality, motivation, and achievement", *Social Psychology of Education*, 10:403-427.
- Erickson, Frederick (1993). "El discurso en el aula como improvisación", en Velasco, H. et al. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trota.
- Erickson, Frederick (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*, Cambridge UK: Polity Press.
- Estell, David; Thomas Farmer; Robert Cairns y Beverley Cairns (2002). "Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms", *International Journal of Behavioral Development*, 26, 6, 518-528.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2008). "Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores", *Revista Brasileira de Educação* vol. 13, núm. 38 pp. 239-251.
- Fisher, Annie (2008). "Teaching comprehension and critical literacy: investigating guided reading in three primary classrooms", *Literacy*, vol. 42, num. 1.
- Freire, Paulo (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Goffman, Erving (1986). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gumperz, John (1996). "El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno", en Héctor Muñoz y Pedro Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: Universidad Autónoma Metropolitana/Centro INAH Oaxaca.
- Hamre, Bridget y Robert C. Pianta (2005). "Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?", *Child Development*, vol. 76, núm. 5, 949-967.

- Holland, Dorothy y Jean Lave (2001). *History in Person*, Santa Fe, Nuevo Mexico: SAR Press.
- Howes, Carollee; Matheson, Catherine y Hamilton, Claire (1994). "Maternal teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers", *Child Development*, 65, 264-273.
- Hughes, Jan; Timothy Cavell y Tammy Jackson (1999). "Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study", *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 28, núm. 2, 173-184.
- Jurasaitė-Harbison, Elena y Lesley Rex (2005). "Taking on a researcher's identity: Teacher learning in and through research participation", *Linguistics and Education*, 16, 425-454.
- Kendrick, Maureen y Shelley Jones (2008). "Girls' visual representations of literacy in a rural ugandan community", *Canadian Journal of Education* 31, 2, 371-404.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1997). "Le traitement des actes de langage en analyse des conversations", en E. Weigand, (ed.), *Dialogue Analysis: Units, relations and strategies beyond the sentence*, Tubinga, Alemania: Max Niemeyer Verlag.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1999). "Les négociations comme processus interactionnels", Ponencia presentada en Pragma 99, Tel Aviv, junio.
- Levinson, Bradley (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, Aula XXI, México: Santillana.
- Levinson, Stephen (2002). "Contextualizing 'contextualization cues' ", en S. Eerdmans, C. Prevignano y P. Thibault (eds.) *Language and interaction*, Amsterdam: Benjamins.
- Lourdusamy, Atputhasamy y Myint Swe Khine (2001). *Self-evaluation of interpersonal behavior and classroom interaction by teacher trainees*. Ponencia presentada en International Educational Research Conference, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia, 2-6 diciembre.
- Luykx, Aurolyn (1999). *The citizen factory: schooling and cultural production in Bolivia*, Nueva York: State University of New York Press.
- Margalef García, Leonor (1997). "Una experiencia innovadora en la Universidad: redefinición de las relaciones sociales del aula desde la perspectiva del aprendizaje comprensivo", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 28, pp. 143-155.
- Mares, Guadalupe; Yolanda Guevara; Elena Rueda; Olga Rivas y Héctor Rocha (2004). "Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 22, pp. 721-745.
- Martínez Rizo, Felipe (2004). "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 817-839.
- Meehan, Barbara T; Jan N. Hughes y Timothy A. Cavell (2003). "Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children", *Child Development*, vol. 74, núm. 4, 1145-1157.
- Moje, Elizabeth (1996). "I teach students, not subjects: Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy" *Reading Research Quarterly*, 31, 2, 172-195.

- Moje, Elizabeth (2002). "But where are the youth? On the value of integrating youth culture into literacy theory", *Educational theory*, 53, 1, pp. 97-120.
- Moje, Elizabeth; Melanie Overby; Nicole Tysvaer; Karen Morris (2008). "The complex world of adolescent literacy", *Harvard Educational Review*, 78, 1, pp. 107-154.
- Mejía, Amalia (2006). *El establecimiento del sentido compartido: acciones sociales didácticamente efectivas*, tesis de Maestría. Zamora: Universidad Pedagógica Nacional.
- Murray, Christopher y Robert C. Pianta (2007). "The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities", *Theory into Practice*, 46 (2), 105-112.
- Nijveldt, Mirjam; Douwe Beijaard; Mieke Brekelmans; Nico Verloop y Theo Wubbels (2005). "Assessing the interpersonal competence of beginning teachers", *International Journal of Educational Research*, 43, 1-2, 1-110.
- Nunes, Débora (2008). "Teoria, pesquisa e prática em Educação", *Educação e Pesquisa*, 34, 1, 97-107.
- Rawlins, William K. (2000) "Teaching as a mode of friendship", *Communication Theory*, vol. 10, 1, 5-26.
- Rodrigues, Rogério (2007). "A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos", *Educação e Pesquisa*, 33, 3, 445-458.
- Rosenblatt, Louise (1985). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*, Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Ryan, Allison (2001). "The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement", *Child Development*, 72, 4, 1135-1150.
- Sánchez, Ana (2005). "La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria", *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 21-27.
- Santos, Flávia Maria Teixeira (2007). "As emoções nas interações e a aprendizagem significativa", *Ensaio*, 9, 2, 1-15.
- Scribner, Sylvia y Michael Cole (1981). *The Psychology of the Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SEP (2006), *Fundamentación curricular. Español*, México: SEP. Consultado el 6 de marzo de 2009 en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/espanol>.
- Serrano, Stella y Alix Madrid (2007). "Competencias de lectura crítica", *Acción Pedagógica*, núm. 16, 58-68.
- Silva, Maria Preciosa y Isabel Pestana Neves (2006). "Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder", *Revista Portuguesa de Educação*, 19,1, pp. 5-41.
- Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Thody, Angela (2008). "Persuading teachers to adopt academic theories", *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 3, 415-433.
- Traverso, Véronique (1999). *L'analyse des conversations*, París: Nathan.
- Valenzuela, José (2003). *Jefe de jefes. Corridos y narcocultura en México*, México: Casa de Las Américas.

- Weber, Max (1977). *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Wortham, Stanton (2004). "From good student to outcast: the emergence of a classroom identity", *Ethos*, 32, 2; 164-187.
- Wortham, Stanton (2003). "Curriculum as a resource for the development of social identity", *Sociology of Education*, 76, 228-246.
- Wubbels, Theo (2005). "Student perceptions of teacher-student relationships in class", *International Journal of Educational Research*, 43, 1-2, 1-5.
- Wubbels, Theo; H. Créton y H. Hooymayers (1985). "Discipline problems of beginning teachers", *Resources in Education*, 20, 12, ERIC document.
- Wubbels, Theo, H. Créton, y A. Holvast (1988). "Undesirable classroom situations". *Interchange*, 19, 25-40.
- Wubbels, Theo, Mieke Brekelmans (2005). "Two decades of research on teacher-student relationships in class", *International Journal of Educational Research*, 43, 1-2, 6-24.
- Zajdman, Anat (1995). "Humorous face-threatening acts: Humor as strategy", *Journal of Pragmatics*, 23, 3, 325-339.
- Zhuojun (Joyce) Chen (2000). "The impact of teacher-student relationships on college students' learning: Exploring organizational cultures in the classroom", *Qualitative Research Reports in Communication*, 76-83.

Artículo recibido: 30 de octubre de 2008

Dictaminado: 10 de febrero de 2009

Segunda versión: 10 de marzo de 2009

Aceptado: 13 de marzo de 2009