

LA ORIENTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA ESCUELA: UNA MIRADA A LOS
MODOS DE HABLAR CON LOS ESTUDIANTES DURANTE LAS PRÁCTICAS DE AULA
DE DOCENTES DEL CICLO INICIAL DE EDUCACIÓN

SANDRA CANTOR SALDAÑA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C
2018

LA ORIENTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA ESCUELA: UNA MIRADA A LOS
MODOS DE HABLAR CON LOS ESTUDIANTES DURANTE LAS PRÁCTICAS DE AULA
DE DOCENTES DEL CICLO INICIAL DE EDUCACIÓN

SANDRA CANTOR SALDAÑA

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN

DIRECTOR
CARLOS EDILBERTO ORDOÑEZ PACHÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C
2018

Dedicatoria

A mis hijas, pues gracias a su paciencia, cariño, apoyo, interés, comprensión y amor, aportaron día a día a la construcción de esta propuesta; a mi madre por toda su colaboración, al cuidarme por momentos a mi “huracán”; ellas han sido mi alegría y una gran motivación para que esta meta sea una realidad; de hecho, este paso se convierte en un triunfo más a nivel personal, familiar y profesional en el camino de la transformación y el deseo por mejorar las condiciones y el estilo de vida.

¡Infinitas gracias a mis chicas!


Agradecimientos

Gracias a la vida por permitirme una vez más, ampliar mi visión y conocimientos como profesional en el campo de la educación, puesto que es de mi interés contribuir al mejoramiento de las condiciones de otros y reconocer que con dedicación, responsabilidad, compromiso, constancia, perseverancia y persistencia, es posible aprender a pensar y convertir los sueños en una realidad.

Gracias a todas las docentes de la Institución Educativa La Estancia San Isidro Labrador- Sede B JM, quienes de una u otra forma participaron a través de sus prácticas pedagógicas en aula y aportaron a la consecución de esta experiencia en investigación.

Agradecer a quienes día a día ampliaron mi horizonte y me permitieron concretar este trabajo, en especial, al profesor Carlos Edilberto Ordoñez Pachón; gracias por su paciencia, compromiso, interés y dedicación en mi proceso, aún cuando este, por momentos no parecía tener mucho rumbo.

¡Infinita Gratitud a todos!

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La orientación sociolingüística y la escuela: una mirada a los modos de hablar con los estudiantes durante las prácticas de aula de docentes del ciclo inicial de educación.	
Autor(es)	Cantor Saldaña, Sandra	
Director	Ordoñez Pachón, Carlos Edilberto	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. P.121	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.	
Palabras Claves	COMUNICACIÓN; CÓDIGO; ACTOS DE SIGNIFICACIÓN; PODER; CAPACIDAD	

2. Descripción
<p>Las condiciones de la sociedad, principalmente la inequidad, y las tensiones que gravitan sobre la escuela del Siglo XXI, ameritan el interés por explorar el habla en la escuela; este interés encuentra eco en el campo de los estudios del lenguaje que hacen énfasis en el aspecto comunicacional, más que en la estructura de la lengua. El interés central remite a establecer las posibilidades que los niños en la escuela tienen de apropiarse formas de hablar eventualmente diferentes a las que han predominado en su socialización primaria a partir de las interacciones con los docentes; sin embargo, estas han de considerarse desde una perspectiva realista, dado que en los escenarios educativos en general incluso en el ciclo inicial predominan actos comunicativos que evidencian la supremacía del docente en el aula. En este sentido, se considera oportuno explorar cuál es la posición que asumen las docentes cuando hablan con los niños, si esta posición les permite comprender la actitud que asume el niño en los intercambios sociales, si relacionan esa posición con la educación que reciben en casa y si, a partir de allí, pueden reflexionar sobre las posibilidades de hablar con el niño para promover diálogos que propicien y exploren formas más críticas, que favorezcan el modo de como se elabora desde el lenguaje su desenvolvimiento en el entorno físico y social.</p> <p>Se parte de que hablar no es, únicamente, verbalizar expresiones más o menos correctas gramaticalmente, sino que consiste en realizar actos dirigidos a otros, con la intención de comunicar experiencias –formas de ver y sentir– e incidir sobre el comportamiento de los interlocutores. En esas condiciones, hablar exige conocimientos y capacidades y conlleva implícitamente un ejercicio de poder, puesto que, requiere dominar parámetros de desempeño vigentes en cada contexto, de modo que sea posible escoger las mejores formas de expresión que permitan tener efectos sobre el comportamiento de otras personas. Por esto, cuando se dice que esta investigación es sobre el modo de hablar con el niño, se hace referencia a un entramado de Comunicación, Capacidad y Poder. Esta forma de entender el habla descansa en categorías como actos de habla y de significación, códigos sociolingüísticos y relaciones de</p>

poder asociadas a diferentes modalidades de expresión.

Dado que hablar es algo que se aprende en medio de la interacción, es en este escenario donde se puede explorar si el docente está en condiciones de cualificar la apropiación e incorporación del niño en los códigos reconocidos mediante estrategias de enseñanza; en este caso, el foco del análisis es cómo se genera una significación sobre lo objetivo, lo social y lo personal durante la interlocución, a partir de las posiciones que se asumen como hablantes y las que se atribuyen al otro, incluidas las posibilidades de analizar críticamente la validez de los actos; así, el modo como los docentes hablan con el niño evidencian cómo opera el dispositivo pedagógico en tanto al entramado de comunicación, capacidad y poder.

Con este propósito, se realizan observaciones directas de las prácticas pedagógicas, se establecen los actos de significación que se llevan a cabo, se indican algunas oportunidades que se podrían aprovechar para introducir variaciones que permitan hacer distinciones entre las pautas comunicativas vigentes en la escuela y las que operan en el entorno social, para discutir si el modo como se realizan los actos de significación en la escuela reproducen los patrones de interacción, si perpetúan la distancia entre el niño y los superiores o si por el contrario, contribuyen a ensayar formas nuevas de construir el orden social y, en general, la realidad.

3. Fuentes

- Baena, A. (diciembre, 1989). El lenguaje y la Significación. Revista Lenguaje, volumen (17), 9-22.
- Becker, A. (2002). Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida (Venezuela). Revista Estudios de Lingüística del Español. Volumen (17), 10-24.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Madrid: Editorial Morata
- Bernstein, B. y Díaz, M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial. S.A
- Bruner, J. (1995). El Habla del niño. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A.
- Bourdieu, P. (marzo, 1978). Lo que quiere decir hablar. Revista Lefrancais Aujourd. Volumen (41), 4-20
- Bustamante, G. (Agosto de 2014). Escuela y actos de significación. Cuarta Conferencia en Curso Magistral Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia.
- Bustamante, G. (agosto, 2000). Sobre los actos de significación. Revista Enunciación. Volumen (4-5) 38-46.
- Bustamante, G. (julio-diciembre, 2005). La interrogación y el acto de significación aseverativo. Revista La Palabra. Volumen (13), 17-22.
- Díaz, M. (1997). Códigos sociolingüísticos y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Memorias del Seminario el lenguaje en la ciencia y en la educación. (pp. 85-100). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Foucault, M. (1991). El Sujeto y el poder. Bogotá: Ediciones Carpe Diem.
- Halliday, M. A. K. (1982). El Lenguaje como Semiótica Social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J. (1994). Actos de Habla. Filosofía del lenguaje. España: Editorial Planeta-Agostini.

4. Contenidos

Este trabajo de grado se desarrolla en cuatro (4) capítulos:

El Capítulo I, titulado *¿En qué consiste hablar?*, se orienta a construir la perspectiva desde la cual se asume el análisis de la categoría central: un enfoque comunicativo que caracteriza al habla como acto que

tiene la intención de lograr un efecto sobre otros y que requiere asumir posiciones y atribuirle otras al interlocutor. Con ese propósito se elabora un conjunto de conceptos relacionado con la comprensión de la noción de habla, las condiciones en que los niños desarrollan esta capacidad, la relación con la noción de código como orientación aprendida de la significación en contextos de interacción específicos y la relación entre los modos de hablar y la ubicación de los actores sociales en distintas posiciones dentro de la jerarquía social.

El Capítulo II, titulado *La constitución del sujeto hablante*, se orienta a explorar las posibilidades de intervención sobre la organización por parte del niño de pautas de comunicación; en ese sentido, se ilustran intervenciones de los adultos que transforman los patrones de expresión del niño mediante exigencias de adecuación a las demandas de precisión en la especificación de los referentes y a las condiciones sociales propias de los rituales de interacción; tras esta presentación de la forma como opera la perspectiva pragmática en el caso de la adquisición inicial del lenguaje, se hace una exploración más detallada de los aspectos incluidos en la realización de diferentes actos de significación en términos de posiciones de los interlocutores, condiciones de la enunciación que se deben satisfacer para que los actos sean válidos y sentidos construidos; y finalmente, se analizan posibilidades de transformación de los códigos que se derivan de la perspectiva considerada. Se destaca el planteamiento de que el dominio del código implica la aplicación de reglas de reconocimiento y de reglas de actuación y que esto se logra durante las prácticas de interacción vigentes en el proceso de socialización del niño.

En el Capítulo III, titulado *La exploración del habla en la interacción dentro del aula*, se expone el abordaje de investigación que se llevó a cabo en este trabajo; comprende el planteamiento de los objetivos, la caracterización de la ruta metodológica y una mirada a la ruta metodológica (la ubicación contextual, la descripción de los sujetos participantes en el proceso, el diseño de instrumentos y el procedimiento seguido); también incluye la presentación de los resultados derivados de las observaciones, los aspectos predominantes en relación con diferentes actos de significación, los contrastes posibles con sus respectivas consideraciones, las relaciones con los elementos categoriales incorporados en el estudio.

En el Capítulo IV, titulado *El Entramado Comunicación, Capacidad y Poder*, se elabora la síntesis del trabajo y se presentan las consideraciones finales de los análisis y reflexiones en relación con el objeto de estudio definido, leído en términos de la relación del habla con la comunicación, la capacidad y el poder; a partir de allí también se formulan nuevos interrogantes que surgieron a lo largo de este proceso.

5. Metodología

En relación con las estrategias metodológicas para llevar a cabo este trabajo de grado, se optó por alternativas cualitativas; en particular, se realizaron observaciones directas sobre las prácticas de aula y observaciones de las interacciones entre docentes y niños en distintos momentos de la jornada escolar – en aulas de clase de diferentes cursos– en las que se describen los actos de habla que se llevan a cabo y la forma como en medio de ellos, se configuran las posiciones del hablante y del destinatario. Con esos límites se realizaron registros de aula y se establecieron parámetros para analizar las prácticas de las docentes; como medio adicional para el manejo de la información anterior, se utilizaron transcripciones de audiograbaciones. El análisis de las observaciones se orientó a identificar en primera instancia, cuales clases de actos de significación predominan y las características de estos; luego se estableció las pretensiones que se asocian a cada acto y la forma como se actúa en relación con ellas, de tal forma, que la interpretación de resultados articula el entramado comunicación, capacidad y poder en el medio escolar donde se lleva a cabo la investigación.

6. Conclusiones

El presente trabajo permitió reconocer que uno de los propósitos de la escuela es generar oportunidades para el aprendizaje en todos los estudiantes y que estos contribuyan al mejoramiento de sus condiciones iniciales, esta condición es más exigente cuando se trata de educación inicial, pues de hecho, se trata de

la socialización que ubica al niño en la escuela y representa un encuentro entre las construcciones que ha elaborado en su contexto sociolingüístico y cultural primario y las que demanda un medio externo a su familia que reviste un carácter formal. La escuela puede, entonces, propiciar a los niños oportunidades para relacionarse con orientaciones de la significación que exploren la validez de los actos de habla, no tanto mediante prácticas de enseñanza, sino de las pautas de comunicación vigentes durante las interacciones en el ciclo inicial. En este caso, la escuela se puede convertir en un medio diferenciador en cuanto al aprendizaje de modos de hablar que cuenten con mayor reconocimiento social al verse inmersos en relaciones que permiten hacer exploraciones de las propias perspectivas y las de los otros.

Se encontró en el Colegio La Estancia San Isidro Labrador Sede B Jornada Mañana una marcada primacía de los actos regulativos sobre los actos instruccionales en los que la docente hace solicitudes, toma decisiones, demanda compromisos asumiendo su rol institucional, sin mostrar explícitamente que su realización debe cumplir condiciones que los validan.

En general, se aprecia que la interacción a partir del saber no ocupa un lugar importante; si bien se registran aseveraciones y uno que otro intercambio que pueden parecer formulaciones de hipótesis o predicciones sobre el funcionamiento del mundo objetivo, no hay rastros de que las docentes exploren las evidencias o las razones en que se basa el hablante para hacer tales planteamientos; en estos casos, no se observa que el ciclo inicial brinde la oportunidad de apreciar diferenciaciones en las orientaciones de las significaciones de los niños de condiciones desfavorecidas, pero se puede ver la capacidad disminuida del hablante –niño–, debido a la mínima implicación de las familias en la incorporación y favorecimiento de modos de hablar que les brinden posibilidades favorables en la escuela; esta condición remite al entramado comunicación, capacidad y poder, es decir, si no se generan oportunidades para acceder a las reglas de reconocimiento y actuación propias del código de los grupos sociales con estatus superior y mejores condiciones de vida, se mantienen las diferencias que legitiman el desbalance entre las relaciones de poder y la inequidad. Por tanto, el tiempo que los niños pasan en la escuela y no con sus familias representará un beneficio en tanto a que, las exigencias a las que están expuestos animan una transformación gradual de sus condiciones sociolingüísticas, en la dirección de alcanzar un aumento en su capacidad para elaborar sentidos a partir del análisis de la forma como las expresiones inciden en lo que ocurre en los distintos escenarios de comunicación: de este modo, los esfuerzos interdependientes de los actores convertirán la actividad escolar en un medio favorable al aumento de las capacidades y, por ende al posicionamiento más horizontal de los niños ante otros que les hacen requisiciones.

Los efectos de las prácticas familiares con los niños son complejas de modificar y más, cuando están en avanzada edad del ciclo vital, por cuanto la educación inicial es la mejor etapa escolar para reducir la desventaja temprana de los estudiantes por su origen familiar y por tanto, reducir a posteriori el riesgo de fracaso escolar; propiciando escenarios de expresión, participación, socialización y desarrollo de capacidades en cuanto a los modos y formas de hablar.

Elaborado por:	Cantor Saldaña, Sandra
Revisado por:	Ordoñez Pachón, Carlos Edilberto

Fecha de elaboración del Resumen:	12	06	2018
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción	11
Capítulo I. ¿En qué consiste hablar?	16
El lenguaje es el medio en que los seres humanos elaboran su experiencia del mundo	16
Hablar consiste en realizar actos de significación	18
Se aprende a hablar hablando	22
Hablar constituye una capacidad	23
Modos de significar: el dominio de códigos	25
Códigos: orientaciones diferenciales de la significación aprendidas durante la socialización	26
Diferencias en el modo de hablar y se relacionan con el poder	29
En los escenarios escolares están presentes diferentes códigos	33
Las diferencias de rendimiento pueden estar relacionadas con las formas de hablar	36
Capítulo II. La constitución del sujeto hablante	41
El apoyo a los sujetos en formación durante las prácticas discursivas	41
Los actos de significación y las posibilidades de discusión de su validez	51
Las posibilidades del habla en el medio escolar	60
Capítulo III. La exploración del habla en la interacción dentro del aula	63
Una mirada a la ruta metodológica en el aula	63
Panorama de condiciones contextuales	64
Instrumentos	68

Sujetos Participantes	70
Procedimiento	72
Los modos de hablar observados en aula	73
Observación de la docente 1 [OD1]	73
Observación de la docente 2 [OD2]	81
Observación de la docente 3 [OD3]	88
Observación de la docente 4 [OD4]	96
Contrastes entre las pautas de interacción	102
Capítulo IV. Entramado: comunicación – capacidad – poder	109
Anexos	122
Anexo 1. Formato de registro de observaciones - 2017	123
Anexo 2. Formato – Matriz de Resultados Observación de aula – 2017	124
Referencias	125

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro de la línea de Investigación: Conocimiento y Comunicación en el eje de Discursos y prácticas; de esa orientación, retomo la perspectiva de la relación entre el conocimiento y la comunicación; a partir de esto y teniendo en cuenta mi experiencia profesional en el ámbito de la psicología educativa por espacio de doce años, anudado a mi rol como Orientadora Escolar en el sector público de los últimos cinco años, me propuse aprovechar las experiencias cotidianas que ocurren durante las prácticas pedagógicas en la escuela, alrededor de los modos de hablar, y con todo esto, posibilitar interacciones con las docentes de educación inicial (Ciclo I) que me permitieran observar la interacción que ellas propician con los niños y a partir de esto comprender, analizar e interpretar sus acciones en la cotidianidad del aula.

Este trabajo se orienta a explorar el habla en la escuela. Ese interés encuentra eco en el campo de los estudios del lenguaje que hacen énfasis en el aspecto comunicacional, más, que en la estructura de la lengua; tal es el caso de los abordajes pragmáticos que desde Searle (1994) empezaron a referirse a lo que se hace con las palabras, al impacto que se busca tener al producir enunciados en contextos sociales, esto es, a realizar actos de habla.

A partir de allí, la sociolingüística se ha interesado por dar cuenta de la relación entre la actividad social y los textos—tomados como manifestaciones de una significación— que circulan en situaciones determinadas, en calidad de casos particulares en los que se aprecia que el lenguaje cumple las funciones de elaborar la experiencia del mundo, de captar y proceder de acuerdo con las relaciones que se dan entre sujetos —caracterizados según la posición relativa por

los roles que tienen asignados– y de dar lugar a expresiones pertinentes –a partir de las elaboraciones previas– en distintas clases de situaciones (Halliday, 1982).

El habla también ha sido un asunto de interés para sociólogos como Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, quienes analizan la relación entre los modos de hablar y su significación en los entornos sociales. Para el primero, las diferencias de habla están relacionadas con el prestigio y con la ubicación en la escala social (Bourdieu, 1978, p. 4-20); el segundo exploró a lo largo de su actividad investigativa los códigos socio-lingüísticos a los que caracterizó de diversas maneras, pero que en todas las oportunidades relacionó con el éxito o fracaso escolar y su relación con la división social del trabajo y el sistema de producción (en la base material de la sociedad), (Bernstein, 1990).

Igualmente, el lenguaje y el habla han sido un asunto de reflexión para psicólogos como Bruner (1995); según él, el lenguaje representa el mundo y juega un papel definitivo en la construcción de lo humano en lo cultural; por esto, el habla conlleva las marcas de las condiciones culturales que han estado vigentes durante la comunicación y constituye el medio cotidiano en el que se construyen identidades individuales y grupales, es decir, los sujetos; es una práctica en medio de la cual se actualiza y produce la cultura, con lo que aparece como “el medio de interpretar y regular la cultura.” (Bruner, 1995, p. 24).

En Colombia, la reforma curricular para el área de lenguaje de los años ochenta del siglo pasado estuvo marcada por estos hilos discursivos. En particular se destaca la propuesta de Luis Ángel Baena de orientar el trabajo escolar desde una perspectiva semántico-comunicativa. Al desarrollo de esa corriente discursiva han contribuido los análisis de Guillermo Bustamante, que tratan de explorar el alcance de la perspectiva pragmática en los procesos de formación de sujetos.

La investigación en general busca caracterizar la forma de hablar con el niño; a través de observaciones del acontecer en el diario vivir en el aula, es decir, se constituyen como situaciones típicas, esto llevó a explorar cuál es la posición que asumen las docentes cuando hablan con los niños, si esta posición les permite comprender la actitud que asume el niño en los intercambios sociales, si relacionan esa posición con la educación que reciben en casa y si, a partir de allí, pueden reflexionar sobre las posibilidades de hablar con el niño para promover diálogos que apoyen la exploración, comprensión y desenvolvimiento en su entorno físico y social.

El interés central remite a establecer las posibilidades que los niños en la escuela tienen de apropiarse formas de hablar eventualmente diferentes a las que han predominado en su socialización primaria, a partir de las interacciones con los docentes y acorde con las propuestas de autores como: Halliday, Bernstein, Bruner, Baena y Bustamante. De la perspectiva semiótica de Mark Halliday se retoma el énfasis en el carácter situado del habla, del que da cuenta mediante los conceptos de contexto de situación, registro y código. Se parte de que hablar no es, únicamente, verbalizar expresiones más o menos correctas gramaticalmente, sino que consiste en realizar actos dirigidos a otros, con la intención de comunicar experiencias –formas de ver y sentir– e incidir sobre el comportamiento de los interlocutores. En esas condiciones, hablar exige conocimientos y capacidades y conlleva implícitamente un ejercicio de poder, ya que requiere escoger las mejores formas de expresión y de hecho comporta diferentes valores que se usan para distinguir grupos sociales y ubicarlos en una escala jerárquica que justifique las diferencias de oportunidades en el orden social o por lo menos pretende tener, efectos sobre el comportamiento de otras personas. Por esto, cuando se dice que esta investigación es sobre el

modo de hablar con el niño, se entiende que se hace referencia a un entramado de Comunicación, Capacidad y Poder.

Este trabajo estructura su contenido en cuatro (4) capítulos, los cuales se desglosan de la siguiente manera:

El Capítulo I, titulado *¿En qué consiste hablar?*, se orienta a construir la perspectiva desde la cual se asume el análisis de la categoría central: un enfoque comunicativo que caracteriza al habla como acto que tiene la intención de lograr un efecto sobre otros y que requiere asumir posiciones y atribuirle otras al interlocutor. Con ese propósito se elabora un conjunto de conceptos relacionado con la comprensión de la noción de habla, las condiciones en que los niños desarrollan esta capacidad, la relación con la noción de código como orientación aprendida de la significación en contextos de interacción específicos y la relación entre los modos de hablar y la ubicación de los actores sociales en distintas posiciones dentro de la jerarquía social.

El Capítulo II, titulado *La constitución del sujeto hablante*, se orienta a explorar las posibilidades de intervención sobre la organización por parte del niño de pautas de comunicación; en ese sentido, se ilustran intervenciones de los adultos que transforman los patrones de expresión del niño mediante exigencias de adecuación a las demandas de precisión en la especificación de los referentes y a las condiciones sociales propias de los rituales de interacción; tras esta presentación de la forma como opera la perspectiva pragmática en el caso de la adquisición inicial del lenguaje, se hace una exploración más minuciosa de los aspectos incluidos en la realización de diferentes actos de significación en términos de posiciones de los interlocutores, condiciones de la enunciación que se deben satisfacer para que los actos sean válidos y sentidos construidos; finalmente se analizan posibilidades de transformación de los

códigos que se derivan de la perspectiva considerada. Se destaca el planteamiento de que el dominio del código implica la aplicación de reglas de reconocimiento y de reglas de actuación y que esto se logra durante las prácticas de interacción vigentes en el proceso de socialización del niño.

En el Capítulo III, titulado *La exploración del habla en la interacción dentro del aula*, se expone el abordaje de investigación que se llevó a cabo en este trabajo; comprende el planteamiento de los objetivos, la caracterización de la ruta metodológica y mirada a la ruta metodológica (la ubicación contextual, la descripción de los sujetos participantes en el proceso, el diseño de instrumentos y el procedimiento seguido); también incluye la presentación de los resultados derivados de las observaciones (los aspectos predominantes en relación con diferentes actos de significación, los contrastes posibles con sus respectivas consideraciones, las relaciones con los elementos categoriales incorporados en el estudio.).

En el Capítulo IV, titulado *Entramado Comunicación, Capacidad y Poder*, se elabora la síntesis del estudio y se presentan las consideraciones finales de los análisis y reflexiones en relación con el objeto definido, leído en términos de la relación del habla con la comunicación, la capacidad y el poder; y a partir de allí también se formulan nuevos interrogantes que surgieron a lo largo de este proceso.

Capítulo I. ¿En qué consiste hablar?

Algunas precisiones ayudarán a entender el significado de la perspectiva adoptada. En primer lugar, es necesario referirse a la posición que se asume en relación con el lenguaje en la configuración de lo humano y clarificar lo que se significa cuando se toma como núcleo la categoría hablar.

El lenguaje es el medio en que los seres humanos elaboran su experiencia del mundo

El punto del que se parte es que el lenguaje es la “casa” del ser humano, vivimos en medio del lenguaje. Desde el nacimiento, cada individuo está rodeado por otros que hablan y durante su desarrollo, el lenguaje está presente en todos los escenarios donde transcurre su vida; el lenguaje está integrado en todas las actividades que realizan los seres humanos.

Respecto de esta condición del ser humano, de su relación con el lenguaje, Mark Halliday plantea que “Cada individuo forma parte de un grupo social y usa la lengua en situaciones muy variadas y para alcanzar diferentes objetivos.” (Halliday, 1982: 42) Es precisamente a partir de esta propiedad del modo de vida de cada sujeto que su experiencia va a adquirir características específicas, según el entorno cultural en que es socializado.

De acuerdo con Luis Ángel Baena (1989) “el lenguaje expresa la experiencia humana del mundo y la transforma en sentido” (p.10). Durante el proceso que lleva a expresarse en un entorno determinado, se parte de la intención de manifestar algo a alguien, donde lo que se quiere decir corresponde a una elaboración de la forma como se dan los eventos –condicionada

por la historia social del hablante—, lo que implica establecer, si lo que ocurre es producto de la intervención de un agente, si transforma algún objeto o a alguien, en cuáles circunstancias ocurre. Por otra parte, quien se dispone a hablar, introduce esta representación en los esquemas mentales propios de la especie, concibe los eventos en términos de relaciones de causa y efecto, de espacio-temporalidad y articula la representación con otras en secuencias descriptivas, argumentativas o narrativas. Igualmente, el hablante potencial analiza el impacto que puede tener lo dicho sobre el o los interlocutores a quienes va dirigida su expresión, según el conocimiento que tiene de ellos y de las posibilidades de que esa expresión sea interpretada de un modo u otro en ese contexto específico de interacción.

Por sentido, se entiende el impacto buscado al introducir una expresión en medio de la conversación de dos o más interlocutores, a lo que se quiere hacer al seleccionar una forma de decir, bien sea caracterizar las condiciones en que se dan determinados hechos, explorar o atribuir una intención a la forma de actuar un personaje durante un curso de acontecimientos, encontrar apoyo para llevar a cabo una acción, hacer público algún aspecto de la vida subjetiva, etc.; de modo que el sentido por comunicar requiere una orientación específica en la forma de concebir y presentar los eventos (representarlos conceptualmente de determinada manera, por ejemplo si se atribuye a algún agente la responsabilidad de su ocurrencia), en la forma de establecer relaciones entre ellos (el tipo de estructuración lógica de las secuencias de eventos a las que se hace referencia) y una selección de las palabras, teniendo en cuenta la posible comprensión de los interlocutores. (Baena, 1989).

Se puede plantear que elaborar el sentido es algo que se lleva a cabo mientras se interactúa socialmente en medio del lenguaje. A esta dinámica de elaboración del sentido durante la interlocución, a partir de la configuración de la experiencia por el lenguaje, se la denomina

significación. La significación es “el proceso de transformación de la experiencia humana en sentido por la mediación del lenguaje”. (Baena, 1989, p.10).

Hablar consiste en realizar actos de significación

La referencia a la elaboración de sentidos cuando se actúa en medio del lenguaje destaca el carácter intencional de hablar. Hablar conlleva el propósito de afectar el entorno social (incluido el plano subjetivo), es una práctica que permite vehicular intenciones a través del lenguaje. En este sentido se dice que al hablar se llevan a cabo acciones, se realizan actos. Retomando los planteamientos de John Searle (1994), hablar equivale a hacer cosas con palabras. A los estudios del lenguaje desde esta perspectiva se conoce como pragmática, por cuanto en ellos se destaca el impacto social que busca quien se pronuncia en un entorno comunicativo.

Esto quiere decir que hablar es lo que hace un sujeto al desenvolverse en medio del lenguaje, en una situación en la cual se suscitan acciones entre los interlocutores, que se configuran mutuamente en dicha situación, según la posición relativa que se otorgan, y que, de acuerdo con esto, llevan a cabo rituales que corresponden a criterios que garantizan tanto la adecuación social como al referente. Por supuesto, siempre se habla sobre algo, de modo que se involucra la referencia a distintos estados de cosas que corresponden a distintos planos de realidad¹.

En general, se destaca que los hablantes realizan actos de habla, es decir, hablar es más que decir palabras y expresiones, implica reconocimiento del medio social en el que se lleva a cabo la acción y comprensión de aquello a lo que se hace referencia.

¹ De acuerdo con Bustamante, no puede olvidarse que, además del estado de cosas “real”, nuestras conversaciones también se refieren a lo predecible, probable, realizable, instituable, decidible e íntimo evidenciable; estados de cosas que van más allá de la “realidad positiva”. (Bustamante, 2014, p. 7)

Resulta procedente, entonces, analizar las condiciones que sustentan la realización del acto: los soportes con que se cuenta para hacer el planteamiento y la intención comunicativa y la legitimidad de la misma –teniendo en cuenta el estatus de quien busca realizarla mediante un enunciado–.

Respecto del soporte se tiene que cuando se va a hacer un planteamiento, quien va a hablar lleva a cabo una serie de consideraciones; por una parte, ha de establecer de qué va a hablar, a qué va a hacer referencia; ¿se trata de algún asunto de orden institucional?, ¿de uno relacionado con el funcionamiento del mundo exterior?, ¿de un producto de la imaginación?, ¿de algo que involucra la posibilidad de llevar a cabo acciones conjuntas con el interlocutor?

En todos los casos, se trata de construcciones producto de la dinámica social-cultural; por cuanto la realidad que el hombre tiene en cuenta para desenvolverse es producto del proceso de significación, esto es, de la elaboración de la experiencia en entornos donde la realización de actividades se ha apoyado en el lenguaje para identificar los eventos, caracterizar a los actores, diferenciar entidades, indicar circunstancias. En una dinámica constante, la participación de los sujetos en escenarios de interlocución es la que da lugar a que se establezca de cuáles entidades se habla; las entidades de las que se habla son producto del proceso permanente de creación simbólica, por esto, ha de tenerse en cuenta que el signo no se refiere directamente a las cosas, sino a través de los moldes que se construyen y reconstruyen durante la actividad social. Por esto se hace énfasis en que el referente es producto del proceso de significación a lo que Bustamante (2014), enuncia: “Los órdenes de realidad, los mundos que reconocemos como ‘objetivo’, ‘social’ y ‘subjetivo’ tienen fronteras tan dependientes de nuestros intercambios significativos, que resultan imprecisas...” (p. 7)

En estas condiciones, comprender cuáles procesos han permitido llevar a cabo la construcción del asunto del que se habla le permitirá hablar con mayor o menor fundamento ¿se recurre a generalizaciones sobre el funcionamiento del mundo objetivo y se cuenta con evidencias relacionadas?, ¿está involucrada la referencia al ordenamiento legal del mundo social, y hay una comprensión adecuada de sus implicaciones?, ¿se recurre a fuentes que autorizan a hacer ciertos planteamientos y es aceptable la interpretación de estas?, ¿se aborda un asunto de orden privado y se cuenta con los medios expresivos para hacerlo?

Respecto de la intención comunicativa y de su validez, es claro que cuando se hace un planteamiento se tiene un propósito y que este propósito involucra al interlocutor; al llevar a cabo el acto se asumirá una posición y se asignará la correspondiente al otro; por lo tanto es necesario considerar las condiciones sociales que darán legitimidad a esa atribución de posiciones, se requiere prever que el acto resulte adecuado al tipo de relación social en medio de la cual se realiza. Por ejemplo, si se va a hacer una aseveración será necesario tener en cuenta que se asume que se tiene conocimiento y que el otro requiere de ese conocimiento; cuando se va a dar una orden o a pedir un favor, ha de analizarse si la relación social que se tiene con el interlocutor autoriza al hablante para hacerlo. En este caso, también se requiere tener en cuenta que “No hay maneras de aseverar, de comprometerse, incluso de expresarse afectivamente, que no tengan raíces en actos de significación anteriores, que se han ido consolidando, no sólo en el sentido de contenidos, sino también en el de formatos de enunciación”. (Bustamante, 2014, p. 7)

Una vez realizado el acto es posible juzgar si cumple con los criterios de validez que están relacionados con su realización². Al respecto se tendrán en cuenta los dos aspectos que se han destacado previamente: 1. ¿el acto cuenta con los soportes para referirse del modo como

² La expresión “fuerza ilocucionaria del acto de habla” se utiliza para hacer referencia a la validez del acto de habla.

lo hace a un estado de cosas?, esto es, si se han cumplido satisfactoriamente los procesos de generalización, de selección de información, de interpretación del sentido de la relación social, de modalidad de ejercicio de poder, de exploración de los procesos subjetivos de quien se manifiesta y que son pertinentes para referirse al plano de realidad del que se trata. 2. ¿el acto corresponde a la relación vigente entre los interlocutores?, esto es, si la forma en que se dirige el hablante a su interlocutor y la intención comunicativa asociada a lo dicho tienen en cuenta las posibilidades que se derivan del tipo de relación social que existe entre ellos.

La configuración de los actos a partir de la articulación entre las posiciones que se atribuyen los interlocutores, las condiciones que permiten la construcción de la referencia y la evaluación de los mismos en términos del cumplimiento de criterios de validez indica que los enunciados no provienen sencillamente de la voluntad del hablante, ni que él puede plantear libremente la “intención” comunicativa, ni que los juicios que se hacen sobre el enunciado sean indeterminados, sino que los actos corresponden en gran medida a unas matrices sociales de producción.

El reconocimiento anterior se convierte en el fundamento para establecer clases de actos, que ya no se caracterizarán por la intención que se persigue en situaciones concretas (actos de habla específicos), sino que se pueden pensar como fórmulas que ofrece la lengua para elaborar propósitos genéricos a las que se recurre cuando se trata de realizar un acto específico. Se dice, entonces, que los actos de significación son articulaciones genéricas de aspectos semánticos y pragmáticos que aglutinan modos específicos de hablar³. Baena (1989) plantea que para expresar intenciones en determinados contextos, la lengua ofrece al hablante un conjunto finito de actos de significación que integran formas de referirse a estados de cosas propios de los

³ Según Bustamante (2014), ante la variabilidad de los actos de habla, Baena reclama un principio de conservación de pautas que le permitan al sujeto orientarse en el manejo de las situaciones y la inclusión de enunciados adecuados en ellas.

órdenes de realidad contruidos, con el fin de vehiculizar intenciones comunicativas, y que esta forma de elaborar las intenciones en relación con esas construcciones ha de satisfacer demandas específicas de validez.

Considerar el carácter estructurado de los actos permite a su vez derivar posibilidades de enriquecer la experiencia de hablar. Tomar conciencia de los aspectos involucrados en la configuración de los actos permite comprender el modo como se construye el mundo del hombre, los mecanismos cotidianos en los que se instala a los sujetos en formación y las implicaciones de la vigencia de distintos modos de hablar. Y, aunque intencionalmente no se busque construir abstracciones sobre estos procesos, la reflexión sobre los aspectos del pensamiento, de las relaciones y del lenguaje que se articulan cuando se habla con otro, permite aprovechar los encuentros con otros para elaborar la experiencia propia y de ellos.

Se aprende a hablar hablando

En la sección anterior se estableció que el habla es un conjunto de actos que se realizan en escenarios sociales. La ubicua presencia del lenguaje en las interacciones humanas, da lugar a que el niño explore su naturaleza y lo apropie como parte de su modo de vida.

La capacidad de hablar de los niños se incorpora en la medida que se practica en la cotidianidad. Durante los procesos de socialización cada individuo es incorporado en pautas de interacción; a través de ellas se comparte el entendimiento de las distintas situaciones y se establecen patrones de interacción incluidas las formas de hablar; en el caso del niño, durante su participación en las prácticas de todos los días en contextos específicos, aprende a nombrar y a operar el significado social de las cosas, a dirigirse a los otros y a ubicarse a sí mismo. Con la tutoría del adulto (o los adultos) que lo cuida, durante el ejercicio de la comunicación, ensaya la

producción de enunciados y forma sus capacidades expresivas; emprende de este modo la construcción del mundo objetivo, social y subjetivo; por medio del lenguaje se “forma el conocimiento del mundo real” que emerge como un producto de las prácticas de interacción, al mismo tiempo que se tiene la experiencia de hablar. En este sentido, se plantea que el habla se aprende practicándola, durante actos incluidos en todas las relaciones posibles en la cotidianidad.

Según (Halliday, 2001), las propiedades de la experiencia del mundo objetivo y social que un niño pequeño pueda significar se derivan de las condiciones en que es socializado; a medida que desarrolla su habilidad para significar, sigue una progresión gradual de generalización y abstracción que le permite incorporarse paulatinamente en los diálogos que se sostienen en medio del lenguaje adulto con recursos expresivos más complejos. (p. 186).

Hablar constituye una capacidad

Para dar cuenta del funcionamiento del lenguaje, se requiere tener en cuenta que este funciona en ‘contextos de situación’, (Halliday, 1982, p. 144), entendiendo por contexto de situación una abstracción relacionada con el entorno en que se produce el habla, que presenta ciertas características generales que determinarán el uso concreto de la lengua. Según Annette Becker (2002), este es el camino seguido desde un enfoque funcionalista como el de Mark Halliday, que el hablante logre comunicar sus intenciones mediante un enunciado y cumpla su cometido tiene que ver con la relación que establece con sus interlocutores, con la forma de concebir los eventos y las entidades de las que se habla y con las características de la expresión.

De lo anterior se deriva que hablar requiere dominar un saber que permita producir y entender expresiones que se refieren a distintos aspectos de la experiencia humana del mundo, puestas en un contexto de diálogo con intencionalidades determinadas. Un enunciado

constituye una articulación que lleva a cabo el hablante en cuanto a la naturaleza de los eventos y las cosas a las que hace referencia, las posiciones sociales que valida y la comprensión de las formas de expresión adecuadas para alcanzar la intención que busca realizar en ese contexto. Lo anterior equivale a decir que toda posición asumida al producir un enunciado corresponde a una localización en cuanto a las distintas formas posibles de caracterizar los eventos, de posicionarse ante el interlocutor y de organizarlo como mensaje.

En palabras de Halliday (1982), al producir cualquier enunciado se asume una posición en tres dimensiones que él denomina Campo, Tenor y Modo. Esta configuración es una “estructura conceptual para representar el contexto social como entorno social en que la gente intercambia significados”. A partir de esta concepción sobre las dimensiones en juego en todas y cada una de las oportunidades en que se habla, Halliday, establece que el lenguaje cumple tres funciones, la ideacional, la interpersonal y la textual. (p. 145).

En estas condiciones, el enunciado concreto constituye la realización de uno de los arreglos posibles de estas dimensiones en el contexto de situación. Al antecedente del enunciado, esto es, al conjunto de opciones potenciales que constituyen el fondo para la elección que hace el hablante al producir el enunciado, (Halliday, 1982) lo denomina Registro; desde una perspectiva semántica, el registro se entiende como “el conjunto de significados que un miembro de una cultura asocia típicamente al tipo de situación en que se encuentra.”(p. 146).

El conjunto de opciones que se tienen en cuenta al realizar cada elección constituye un saber del sujeto, este saber ha sido elaborado durante su proceso de socialización en un entorno que presenta características socio-culturales específicas; en ellas, se ha aprendido a ver los eventos y los objetos de determinado modo, se han construido representaciones sobre la forma de posicionarse ante los otros y se han tenido experiencias relacionadas con las

consecuencias de expresarse de ciertas maneras; en general, se ha elaborado una forma de significar. Este conocimiento tiene repercusiones en la organización sistémica del lenguaje, en tanto da lugar a la organización de clases de situaciones y a la especificación de los significados que son posibles en ellas, esto es, a la constitución de registros.

Modos de significar: el dominio de códigos

La construcción del sistema semántico adquiere distintas propiedades de acuerdo con los escenarios de socialización en los que se lleva a cabo; en ellos se siguen pautas distintas que regulan el proceso. De un código, en general, se puede decir que es un principio que orienta el proceso de significación de un hablante y, por tanto, incluye estrategias específicas de elaborar el sentido, esto es, conlleva perspectivas sobre la forma de referirse al mundo, de posicionarse como interlocutor y de expresarse.

El código hace referencia a asuntos más complejos que a simples verbalizaciones de palabras y al uso de estas en la cotidianidad. Los códigos se constituyen como principios reguladores adquiridos tácita e informalmente durante la interacción; se refieren a la forma como los sujetos se dirigen a sus interlocutores cuando buscan expresar una idea en una situación, al lenguaje usado, a la forma de precisar aquello a lo que se hace referencia, a la forma de encadenar sus componentes, y al modo de adecuar estos aspectos a la relación de interacción; en general, principios que dirigen los procesos de significación.

A ese conjunto de normas o reglas que coordinan la selección y combinación de los significados por parte del hablante en las distintas clases de situaciones es a lo que se denomina código sociolingüístico.

El código comporta unas reglas, que siguiendo a Bernstein (1990), se pueden denominar reglas de reconocimiento y reglas de actuación, que establecen regulaciones en las formas de comunicación en cada situación. Así, el dominio de un código requiere que el sujeto identifique las pautas sociales de desempeño apropiadas y utilizadas en diferentes contextos (lo que incluye el modo de decir las cosas) y que esté en condiciones de llevar a cabo los actos esperados.

De este modo, el código permite organizar la pauta de acción en diversos contextos; en ese sentido, el código representa un saber activo que se expresa en los patrones de comportamiento propios de una cultura.

Códigos: orientaciones diferenciales de la significación aprendidas durante la socialización

Dado que el código se construye en contextos específicos, corresponde a formas diferenciales en que los grupos humanos elaboran su experiencia; por esto, es en el contexto de socialización donde el sujeto en formación tiene contacto con las formas de comunicarse que ese grupo ha elaborado. En primera instancia, el código se apropia en el seno de la familia en que crece el niño, por vía del sistema de las relaciones familiares; posteriormente este saber se elabora durante la interacción con los grupos de pares y con otros adultos que representan las formas autorizadas de hablar fuera de la familia. En tanto saber socialmente adquirido, el código delimita las posibilidades que tiene el hablante para ubicarse y desenvolverse en cada contexto de interlocución. Debido a esta circunstancialidad, el código representa una condición que favorece la estratificación social, en tanto distintas formas de significar tienen asociadas distintas valoraciones por parte de la sociedad.

La comprensión de las condiciones de su adquisición y del alcance mismo de la construcción relacionada con el código fue el objeto del trabajo de investigación de Basil Bernstein (1990). Inicialmente, en estudios de carácter predominantemente empírico, desde una perspectiva lingüística, este autor diferenció los modos de comunicarse de los niños en términos de lenguaje público y lenguaje formal; el lenguaje público se caracterizó como un tipo de producción verbal integrada por frases simples, cortas, de construcción sintáctica escasa y en ocasiones incompletas, con el que se elaboran significados particularistas y dependientes del contexto de interacción; por otro lado, el lenguaje formal se relacionó con una producción en la que se aprecia el uso lógico y organizado de la sintaxis y la gramática del lenguaje, con mayor abundancia de palabras para nombrar las cosas y, por tanto, más expresivo, con el que se elaboran significados universalistas, menos dependientes del contexto en el que se da la interlocución. El primero se atribuyó preferentemente a niños de clase obrera, mientras el segundo sería practicado principalmente por niños de clase media.

Esta asociación dio lugar a plantear la hipótesis de que, como consecuencia de su ubicación en un nivel del sistema de producción (la base o los puestos de dirección), los sujetos elaboran significados dependientes o independientes del contexto. En este orden de ideas, Bernstein propuso que los trabajadores involucrados en tareas operativas, a quienes no se les atribuyen funciones de toma de decisiones que afectan amplios sectores del proceso productivo, aprenden a responder a estímulos con pautas fijas de comportamiento y a comunicarse puntualmente sobre asuntos que conciernen a la actividad que se lleva a cabo; mientras quienes no están dedicados a la ejecución de tareas mecánicas y tienen mayor potestad para tomar decisiones están en condiciones de construir sistemas semánticos más abstractos que analizan a distancia la relación entre los contextos, los interlocutores y las expresiones pertinentes, lo que

deriva en pautas de comunicación que tienen en cuenta las formas de ver de los participantes y las correspondientes maneras de abordar discursivamente las situaciones.

En este nuevo entorno conceptual, la clase de orientación que se elabora se vinculó directamente con el tipo de relaciones vigentes dentro de las familias. Se destaca que las familias obreras son posicionales, lo que implica una relación vertical con la autoridad y un predominio de una pauta de comunicación menos organizada formalmente, por lo que existe una tendencia a que la expresión verbal se reduzca a simples imposiciones, que no cuestionan lo que dice el padre, al tiempo que la expresión de afectos es mínima. A diferencia de esto, las familias de clase media son personales, con predominio de una pauta de comunicación asociada a una estructura formalmente organizada, con presencia de un sistema de recompensas que orienta y modifica la conducta, donde la comunicación es permanente y se caracteriza por los acuerdos y el respeto hacia los planteamientos de los miembros de la familia y la expresión de emociones y sentimientos es valorada; durante la socialización del niño se busca fortalecer su capacidad para reconocer la existencia de otros en el mundo, que ven las cosas de un modo distinto, a quienes se dirigirá teniendo en cuenta la posición que mantienen entre sí, de modo que se pueda establecer una forma adecuada de comunicarse con ellos. Adicionalmente, se planteó que en las familias obreras se elaboran significados relacionados directamente con el contexto y se organizan los enunciados de forma narrativa (que hace énfasis en el hablante), mientras las familias de clase media producen significados relacionados indirectamente con el contexto, y organizan sus enunciados en secuencias argumentativas que favorecen el análisis.

A partir de estos planteamientos, el autor dejó de lado las nociones de lenguaje público y formal y la diferenciación en términos de significados particularistas y universalistas, y pasó a destacar la relación entre las características de los enunciados y la clase de saberes que

comparten los interlocutores en la situación comunicativa sobre la forma de dirigirse a los otros y expresarse en relación con distintos planos del mundo; así, la distinción empezó a hacer énfasis en la capacidad del hablante para descentrarse y considerar que su forma de hablar debe tener en cuenta la perspectiva de su interlocutor.

De acuerdo con esto, el código elaborado fue definido como una orientación de la significación caracterizada por tener en cuenta la posición del interlocutor, es decir, por reconocer que los dos están situados en lugares distintos, que observan desde distintos ángulos, que pueden tener referentes temporales disímiles, que él puede llegar a entender lo que se le dice, incluso, cuando este no se halla presente en el mismo contexto, y por los consecuentes niveles de abstracción formal, lo enunciado deja huellas de la identificación explícita del asunto del que se trata y de los objetos a los que se hace referencia, el uso de los tiempos verbales en relación con la ubicación temporal del interlocutor, la introducción de frases aclaratorias sobre los objetos a los que se hace referencia y sobre lo que se quiere dar a entender.

Por su parte, la noción de código restringido se asoció con aquellas formas de hablar en las que la significación depende de que los participantes compartan la perspectiva en la situación comunicativa, lo que se refleja en el uso frecuente de déicticos, por el uso de expresiones simples que indican la suposición de que se comparten significaciones y por el manejo de palabras corrientes, no identificadas como de carácter abstracto-teórico.

En este desarrollo teórico se aprecia que, en todo momento, los potenciales de significado que organizan los sujetos corresponden a las actividades en las cuales son socializados, y que los principios que orientan el proceso de significación se aprenden durante la realización de actividades en las que el lenguaje tiene un lugar específico. De este modo, del desarrollo de una teoría sociológica se establece el qué y el cómo del aprendizaje en lo social.

Diferencias en el modo de hablar y se relacionan con el poder

Según Foucault (1978) las prácticas discursivas son prácticas ordenadas por un conjunto de estrategias, una de las cuales se refiere a los rituales que han de cumplirse cuando se habla; hay una distribución de lugares para quienes van a tomar la palabra en cada escenario; esos lugares tienen establecido lo que cada uno de los participantes puede decir. El lugar atribuido a cada sujeto corresponde a una consideración de la capacidad del mismo, tal como se refleja en las opciones de expresión que domina.

Por otra parte, se reconoce que comunicarse implica una cierta forma de actuar sobre otra persona o personas y esta acción se pone en juego de forma individual o colectiva. En relación con los modos de hablar, se observa que el poder establece un juego de acciones entre las posibilidades de actuación de los individuos. Según esto, el habla está atravesada implícitamente por relaciones de poder.

Ampliando la noción de poder en Foucault (1991), se tiene que el poder es más que una condición propia y fundamental de la sociedad; se refiere a condiciones de relación que se ponen en juego de forma individual o colectiva, no es una característica que se encuentra por fuera de los sujetos, sino que en alguna medida responde a sus capacidades, ya que es en virtud de ellas que introduce acciones que producen transformaciones en la inclinación a actuar de otros y cambios en las tendencias colectivas de comportamiento.

Foucault (1991) aduce que el poder “existe solamente cuando es puesto en acción, incluso si, por supuesto, está integrado en un campo desigual de posibilidades actuando sobre unas estructuras permanentes.” y agrega: “la relación de poder puede ser el resultado de un previo o permanente consentimiento, pero no es por naturaleza la manifestación de un

consenso.” (p. 83). Por cuanto se puede explicar, que el poder está relacionado con un juego de acciones, en estas acciones los sujetos actúan a voluntad y consentimiento, con el que se produce aceptación que no traduce violencia sino capacidad de acción e interacción de unos sobre otros, es decir, “Un juego de acciones sobre otras acciones” (p. 85).

En palabras de Foucault (1991) “las relaciones de poder están arraigadas en el nexo social.” (p. 92). Con base en el sistema de diferenciaciones, objetivos, medios, formas de institucionalización y grados de racionalización establecidos, se da este juego de acciones sobre acciones; en medio de las diferenciaciones se produce, individual o colectivamente, el hecho de la modificación de acciones que conlleva implícito un ejercicio del poder.

En este sentido se pueden encontrar relaciones con las diferenciaciones que se establecen en los modos de hablar que ubican en posiciones diferentes a los interlocutores. A los trabajos de Pierre Bourdieu sobre el habla se debe la identificación de las dinámicas sociales relacionadas con los procesos de interlocución. Según este autor, cuando una persona habla pone en el medio social un producto al que sus interlocutores darán un valor al comparar esa expresión con otras que también circulan en ese escenario; las conversaciones se convierten de este modo en mercados lingüísticos donde los productos reciben un precio. El autor asocia las valoraciones de los distintos modos de hablar a las diferencias sociales de los hablantes (Bourdieu, 1978).

Esto da una connotación particular al reconocimiento de que hablar es una capacidad que se adquiere en contextos sociales concretos: dado que las características de los modos de significar y las formas de expresarse tienen marcas que indican el origen social del sujeto, la valoración diferencial de los modos de hablar conlleva un proceso de estratificación social.

Por cuanto, como se ha señalado, el lenguaje tiene que ver con la transformación de la experiencia en sentido, las formas simbólicas que se introducen durante la comunicación permiten incidir sobre el modo de significar la experiencia de los otros sujetos, así, el lenguaje aparece como una de las formas más expeditas de incidir sobre el curso de acción del otro. En este sentido, las formas de expresión que se asocian a posiciones diferenciales de los sujetos en el orden social –en virtud de cuestiones asociadas al rol y la capacidad de ellos– constituyen condiciones relacionadas con el ejercicio de poder, por cuanto mediante ellas un sujeto actúa sobre otros y establece diversas condiciones de posibilidad para el comportamiento de ellos, incluso cuando se incorporan a su voluntad y con el consentimiento, del sujeto.

Es así como, en el habla se opera la síntesis capacidad-comunicación-poder; es decir, que en virtud de una atribución de valor diferente a las formas de expresión, dada una asociación entre capacidad y estatus establecida, los modos de hablar de unos sujetos tienen mayor probabilidad de incidir sobre el curso de acción de otros. Se revelan así los efectos de poder que se constituyen a través del lenguaje, de los códigos socio-lingüísticos, en particular.

El modo de hablar se debe a la exposición continua y prolongada en el tiempo a unas formas de interacción con el lenguaje y el código y ello, evidencia formas de actuar explícitamente en un contexto. Como se ha dicho, durante la adquisición del habla se ponen en juego prácticas que contribuyen a la organización de las significaciones y van configurando en el sujeto pautas de desempeño social, incluido un uso de las palabras acorde al contexto. Las prácticas resultan en distinciones de los modos de hablar del niño; estas distinciones reflejan el tiempo dedicado a su perfeccionamiento y los recursos culturales que estuvieron a su disposición.

Con este telón de fondo, se pueden interpretar los privilegios que obtiene el sujeto por el dominio de un código, como producto de las valoraciones diferenciales de las formas de hablar y de significar que han sido adquiridas en distintos escenarios de socialización. Al respecto, Díaz (2001) afirma que:

Las relaciones privilegiantes confieren el poder discursivo a sus hablantes, confieren status, jerarquía a lo que se dice y a quien lo dice; las relaciones privilegiantes se expresan en las posiciones discursivas dominantes y apuntan tanto a la distribución de los discursos como a la distribución de las posiciones del discurso. (p. 26).

En el marco de estas distinciones, se entiende mejor el alcance de la invitación de Bernstein (1990) a centrar el interés en las formas de comunicación que operan en las familias y las escuelas, y a tener en cuenta cómo en la cotidianidad, el sujeto queda instalado en formatos de interacción que están asociados a la producción de realidades sociales soportadas en distintas formas de significar la experiencia. A la consideración de las formas de comunicación en la cotidianidad de la actividad del aula se dedica la siguiente sección.

En los escenarios escolares están presentes diferentes códigos

En tanto la orientación de la significación da lugar a diferenciaciones en las formas de hablar, en escenarios donde confluyen distintas modalidades de ella, las distinciones permiten establecer separaciones y jerarquías entre clases de sujetos y de discursos que inciden a su vez sobre la modalidad que adquiere la comunicación en escenarios específicos. En ese sentido, Bernstein relaciona la orientación del código (más o menos elaborada) con el grado de separación entre clases que está relacionada con el poder y a la cual da el nombre de clasificación, y con la forma como esta separación ofrece la base sobre la cual se establece quién

establece los contenidos válidos, quién controla el ritmo de la comunicación en determinados escenarios, a lo que da el nombre de enmarcación. Según esto, la teoría relaciona la orientación de la significación, el código, con unas distinciones fuertes o débiles introducidas por el ejercicio del poder vigente (Clasificación) y del grado de control que tienen ciertos actores en la comunicación (Enmarcación). La orientación de la significación le confiere al sujeto unas condiciones de posibilidad para actuar a través de sus modos de hablar.

La clasificación está asociada con la división social del trabajo (en la familia, la escuela y el trabajo) y la enmarcación con la regulación de las relaciones sociales; ellas condicionan la elaboración de los significados en el nivel macro y en el micro. A partir de lo anterior se llega a decir que la clasificación proporciona unos límites a las posibilidades de producir cualquier enunciado y la enmarcación, por su parte, regula las reglas de actuación para la producción de esos enunciados; en ese sentido, “la clasificación establece la voz y el enmarcamiento el mensaje y ambos pueden operar de forma totalmente independiente.” (Bernstein, 1998, p.44).

En unas condiciones sociales cuya estructura favorece una posición dominante o posición de dominación, el manejo de un código es una marca, con base en la cual se ubica a quien habla en un nivel de la estructura social. El código es un principio implícito, a partir del cual un sujeto con una forma de hablar queda instalado en un estrato social. Esto es lo que ocurre en escenarios escolares, donde los códigos están configurados por las relaciones de poder y de control. Al reconocer estas variaciones que se inducen en el código, se puede decir que la clasificación y la enmarcación condicionan la transmisión y reproducción de los significados.

Según Díaz (2001), la reflexión sobre la relación entre el lugar ocupado por las familias en relación con el proceso productivo de la sociedad y las diferencias de orientación de

la significación, es lo que lleva a Bernstein a configurar la noción de clasificación como el principio que establece relaciones entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y las formas de conciencia, y a identificar las estrategias que permiten mantener estos límites en los diferentes órdenes del conocimiento que se transmiten en la escuela; igualmente, la reflexión sobre las pautas de comunicación vigentes en distintos escenarios de socialización lleva a prestar atención al control sobre su modalidad que mantienen distintos actores en los espacios escolares.

El tránsito de la conceptualización del Código Sociolingüístico a la conceptualización del Dispositivo Pedagógico aparece cuando Bernstein (1998) intenta explicar las relaciones de poder que suscitan las prácticas en la escuela, y cómo estas producen significados especializados, es decir, tienen la facultad de seleccionar, regular, instruir y organizar lo que se debe decir en la escuela, lo que conlleva el establecimiento de jerarquías en los sistemas simbólicos, y legitiman distintas pautas de comunicación en los escenarios de instrucción.

En ese sentido Bernstein se refiere al Dispositivo Pedagógico como un entramado de reglas que distribuyen lugares de sujeto, pautas de recontextualización de conocimientos y saberes, y condiciones de evaluación de los aprendizajes. Díaz (2002) añade que en el macronivel se regulan “las prácticas discursivas, las prácticas de transmisión y las prácticas organizativas”. En el micronivel se regulan “la orientación hacia los significados, las prácticas de interacción especializadas y las producciones textuales”. (p. 28).

Dicho esto, el análisis de los procesos de socialización en la escuela permite explorar el impacto del dispositivo. Cuando inicialmente el niño exhibe su modo de hablar se establece su procedencia y se le otorga una marca social distintiva que se asocia a una atribución de capacidad; esto lo ubica en una clase de actores sociales; con base en esta caracterización, el

sistema educativo indica el tipo de experiencia que se considera adecuado para él y se indica su acceso a distintas modalidades de formación.

Adicionalmente, para Bernstein (1998) la práctica pedagógica “No se circunscribe a las relaciones que tienen lugar en las escuelas” sino que la considera “un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción cultural”; en este sentido, se puede decir, que la práctica pedagógica trasciende los escenarios posibles y que no es exclusividad de la escuela, por cuanto, sus inicios radican en la familia.

Para referirse explícitamente a los procesos de selección de los discursos que se incluyen en los espacios escolares, Bernstein (1990) introduce la noción de Discurso Pedagógico y lo define como un marco que establece cuáles conocimientos y saberes serán objeto de instrucción en escenarios y aclara que “el discurso pedagógico en las escuelas es un transmisor de las relaciones de poder vigentes fuera de las escuelas” (p.101), pues configura en ellas relaciones a partir del uso privilegiado de un código sociolingüístico, que establece relaciones de clase entre dominados y dominantes.

Las diferencias de rendimiento pueden estar relacionadas con las formas de hablar

El trabajo sobre la caracterización de diferentes códigos vigentes en distintos escenarios sociales haciendo referencia a la división del trabajo, a las diferencias de clase social al poder y al control social y a las características de la socialización en cada una de ellas, fue el punto de retorno al punto de partida del trabajo de Bernstein: el estudio de las condiciones que inciden sobre la probabilidad de éxito académico. Una vez identificadas las diferencias de orientaciones de la significación, prestando atención a los principios de comunicación vigentes en los modos de hablar de los sujetos actuantes en el medio escolar, fue posible atribuir el éxito o

fracaso escolar a la semejanza o diferencia de las pautas vigentes en la familia y la escuela (Díaz, 2001).

Producto de las variaciones que se producen en la escuela con la utilización de un código distinto al código que apropian los niños, se facilitan o limitan los procesos de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes; además, esta diferenciación produce distinciones en las prácticas de aula, pues, dependiendo de la proximidad del niño al código educativo, este es afectado diferencialmente durante los procesos de la escuela.

En este sentido, durante el análisis se establecieron diferencias entre las habilidades y capacidades que se atribuyen a los niños en los escenarios escolares, y fue posible distinguir diferencias en las apropiaciones de los niños en cuanto a los contenidos y modalidades comunicativas; estas se atribuyeron a la relación entre las pautas vigentes durante la socialización en las familias y las escuelas, por cuanto el dominio o utilización de uno u otra orientación de la significación se constituía en el telón de fondo de las prácticas evaluativas.

No se trata de que un código sea “correcto” o “propio” y otro incorrecto, sino que es la convergencia del lenguaje que el niño utiliza con frecuencia y su modo de uso lo que establece implícitamente evaluaciones positivas sobre la apropiación con facilidad o dificultad de los conocimientos que la escuela promueve. No se pretende establecer una superioridad de una orientación sobre la otra; no se trata de decir que una orientación sea mejor que la otra, sino que cada una es un indicador de la forma de significar que ha estado vigente en contextos específicos.

Esta reflexión fue la que llevó a Bernstein a plantear la hipótesis de que el código vigente en escenarios escolares es afín al propio de la clase media, mientras los niños provenientes de hogares de clase trabajadora enfrentan el reto de incorporarse en el uso de un

nuevo código; es decir, que para estos últimos la orientación de la significación predominante en el código restringido es la “aprendida en casa” y la orientación de la significación en el código elaborado se “aleja de casa”. Sin embargo, las dos orientaciones son una construcción simbólica abstracta, pues cuando el niño se dispone a usar las palabras para elaborar el sentido, lo hace acudiendo a sus representaciones sobre el mundo a partir de su experiencia cotidiana y esta experiencia es elaborada como expresión del sentido de lo humano; en calidad de construcciones simbólicas las dos se hacen presentes, “penetran en la escuela” y hacen parte de estrategias alternativas para significar.

Para ilustrar lo anterior, Bernstein (1990) realiza un trabajo de exploración sobre las diferencias en la orientación hacia los significados con niños de clase obrera y clase media de una escuela en Inglaterra cuyo promedio de edad era siete años. El ejercicio consistía en ordenar un conjunto de 24 tarjetas que ilustraban los alimentos que recibían los niños en el comedor escolar de su Institución; la instrucción para los niños se realizó a partir de preguntas proferidas por el investigador, y una de ellas indicaba, “Aquí hay unas imágenes de alimentos ¿Podrías decirme qué representan?”, con esta instrucción y de modo menos formal les invita a que “miren todas las imágenes y enseguida la ordenen por grupos”, y complementando les dice que “pueden usar todas las tarjetas o solo algunas”. Una vez los niños organizaron las tarjetas en pequeños grupos se les preguntó “¿Por qué las ordenaste así? ¿Puedes decirme por qué combinaste esas tarjetas de ese modo?” A lo que cada niño brindaba sus razones. Posteriormente se les solicitó que organizaran el material de otro modo y que explicaran qué criterio habían tenido en cuenta para hacerlo de esa manera. El objetivo de la exploración consistía en mostrar explícitamente que sin enseñanza formal, los niños, si se les solicita, podrían cambiar el principio de clasificación. En estas condiciones, el experimento dejaría ver que la forma de organizar los objetos a los que

se hace referencia, no se enseña, sino se organiza a partir de la identificación implícita de las pautas que se requieren en una situación.

En este sentido, se encontró que luego de expresar las instrucciones, los niños de clase trabajadora y de clase media ordenaron de acuerdo con lo solicitado y al pedirles las razones por las cuales habían ordenado así, todas las razones eran legítimas, no se encontró que unas fuesen mejor que otras. Posteriormente, al pedirseles que organizaran el material de otro modo, los niños atendieron a la solicitud de ordenarlos de un modo diferente y se halló que los niños de clase obrera, pese a que los agruparon de otra forma, brindaron las mismas razones que las ofrecidas en la primera operación y los niños de clase media en su mayoría cambiaron las razones que produjeron en la primera operación y se acercaron en su mayoría a las respuestas dadas por los niños de clase obrera en la primera operación.

A partir de estas observaciones, se puede decir que los principios que operan los niños de clase obrera guardan una estrecha relación con la base material específica es decir, los significados están implícitos en sus relaciones locales de un contexto específico y pueden ser comprendidas desde allí, mientras los niños de la clase media demostraron que podían emplear los dos principios, uno que guarda relación indirecta con una base material específica y otro que guarda relación directa con una base material específica; sin embargo, los niños de clase media privilegian el principio que guarda relación indirecta con la base material específica.

En particular, se consideró que a pesar de que la instrucción inicial se expresaba en términos informales, los niños de clase media la interpretaban como una tarea escolar; es decir que los niños de la clase media ofrecieron respuestas que “incluyen la escuela”, mientras los niños de clase obrera ofrecieron respuestas provenientes de su vida por “fuera de la escuela”.

Esto llevó a plantear que los niños de la clase media cuentan con reglas de reconocimiento y actuación adecuadas para producir los enunciados que demanda la escuela.

El estudio anterior es un ejemplo de cómo se pueden ilustrar las diferencias en la orientación hacia los significados por parte de los niños de distintas clases, sin clasificar a los niños por su orientación hacia los significados como superiores o inferiores; también permite formular más exactamente la pregunta por estrategias que les permitan a los niños de clases populares adquirir los códigos que gozan de mayor valoración en la sociedad, en particular, identificar condiciones que propicien en los niños que no han experimentado con ciertas orientaciones de la significación, explorar reglas de reconocimiento y de actuación adecuadas para producir los enunciados que son requeridos en ciertos escenarios de interacción.

Dada la importancia de estas consideraciones, se estimó oportuno emprender un trabajo que explore los modos como el adulto habla con el niño y a tratar de establecer los modos de significar que cobran vigencia en esas condiciones, y discutir las oportunidades que ofrece la escuela a los niños para comprender otras formas de significar la experiencia; esto es, para adquirir otras reglas de reconocimiento y de desempeño distintas a las vigentes su medio familiar.

Capítulo II. La constitución del sujeto hablante

El apoyo a los sujetos en formación durante las prácticas discursivas

Como se ha señalado en la sección anterior, la significación es un proceso que ocurre durante el desarrollo conjunto de actividades⁴, en el cual los sujetos vehiculizan intencionalidades por medio del lenguaje; a su vez, este proceso discursivo tiene como resultado la construcción del mundo social y es la condición de posibilidad para los procesos de formación de los mismos sujetos. Al respecto, Baena (1989) plantea que:

La práctica discursiva se da, siempre, regida por una finalidad humana definida: adquirir conocimiento de R; interactuar con el otro; recrear el sentido de nuestra experiencia de R; y esta finalidad se integra como un valor semántico que identifica al enunciado como un acto de significación específico: orden, promesa, etc. en la interacción; definición, ejemplificación, descripción, en el proceso de conocimiento; metáfora, metonimia, etc., en el proceso estético. (p. 14).

En este planteamiento se aprecia que la práctica discursiva se caracteriza en términos de la intencionalidad que se establece en la interacción y se señala explícitamente que

⁴ Se puede argumentar que toda acción humana se realiza en conjunto, así el otro no esté físicamente presente.

los valores semánticos incluyen el modo como en un escenario se elaboran intenciones asociadas a la forma de abordar y presentar una concepción del mundo, en relación con la cual se propone orientar la acción conjunta. Según esto, la realización de actos de habla, es decir, la interacción en medio del lenguaje, es lo que permite la construcción de planos de realidad, que incluyen no solo contenidos, sino también sentidos, esto es, modos en que se interpretan los eventos y las entidades de las que se habla según las intenciones que se persigue alcanzar en una situación.

La realización de actos en los que se elabora socialmente el sentido constituye el medio en el que el infante se configura como sujeto y se dota de mundos. Ocupar el lugar del sujeto que habla requiere tener en cuenta el sentido que es posible elaborar en la situación comunicativa específica; por esto, configurarse como sujeto requiere aprender en qué consisten las demandas de las distintas situaciones de interlocución. En el caso de este trabajo, se trata de comprender cómo se lleva a cabo el aprendizaje que permite organizar el habla.

Durante el seguimiento del proceso se requiere no perder de vista una condición vigente en medio de las interacciones: el habla está organizada en formatos; los interlocutores llevan a cabo acciones simbólicas orientadas a intervenir sobre la realidad y asumen posiciones siguiendo patrones que son considerados adecuados al contexto y que se integran progresivamente en formatos más complejos.

Destacar el papel de los formatos permite llamar la atención sobre características de estos, en particular, que el habla es un formato de utilización móvil: ella no es independiente del contexto, pero al hablar es posible recurrir a pautas de comunicación organizadas en otros escenarios para incorporarlas en un contexto nuevo, ajustándolas a las demandas específicas de este; en este caso, corresponde a cada sujeto adecuar los formatos a las reglas y rituales de uso en

el nuevo contexto⁵; de modo que los formatos son susceptibles de utilización en múltiples contextos, siempre y cuando el sujeto domine los usos del lenguaje y las pautas de acción exigidas en el nuevo contexto⁶.

Al respecto, Bruner (1995) analiza los procesos de elaboración de los formatos de interlocución y su posterior incorporación en construcciones nuevas y más complejas, y destaca el modo como durante la socialización se propician las adaptaciones a los requerimientos en cada situación específica. Con el objeto de llevar a cabo el análisis de los escenarios sociales en los que se cumplen estos procesos, registró la interacción que sostenían las madres con sus hijos, cuando estos tenían alrededor de año y medio; basó su abordaje investigativo, en la consideración de que la adquisición del lenguaje no puede ser producto de un simple y gradual proceso asociativo entre palabras y objetos, ni en el funcionamiento de un mecanismo innato, sino a la existencia de un dispositivo social denominado el Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje [SAAL].

La propuesta parte del reconocimiento de una particularidad del proceso de desarrollo humano, cual es la presencia de adultos que intervienen intencionalmente sobre los esquemas de acción del niño: en el caso del juego y, en general, durante la acción, es común encontrar situaciones de intercambio entre el adulto y el niño, que pueden ser colaborativas y que propician intercambios que incluyen el uso del lenguaje para su realización; se trata intervenciones sobre la organización del comportamiento de los niños y sus formas de hablar, orientadas a modificar las formas en que ellos tratan de realizar sus intenciones comunicativas; son intervenciones del adulto sobre la capacidad del niño para transformar e incorporar modos y

⁵ El carácter móvil del habla está en consonancia con propiedades generales del comportamiento de la especie: su carácter abstracto, su organización, su flexibilidad y su creatividad.

⁶ En ese sentido, Bruner (1995) advierte que: “el habla no puede ser libre de contexto sino de contexto móvil” (p. 128).

formas de proceder con el lenguaje, de modo que ellos puedan conseguir apoyo de otros para enfrentar situaciones.

El SAAL se puede entender como el conjunto de prácticas de ajuste, en un orden de exigencia creciente, que el cuidador-acompañante del niño introduce a la forma como este se expresa en situaciones comunicativas caracterizadas por rituales de interlocución.

Se puede señalar, que es esta atención centralizada en el modo como el adulto acompaña al niño en el proceso de aprender a hablar lo que vuelve pertinente el trabajo de Bruner para esta investigación. Adicionalmente, se puede destacar que las madres observadas por Bruner son mujeres de clase media, por lo cual sus observaciones aportan elementos para juzgar la cercanía entre las orientaciones a la significación en esta condición social y su relación con las propias de los medios escolares.

El estudio parte de establecer que un antecedente del habla es la actividad lúdica, la cual se organiza siguiendo formatos. Al respecto, se indica que este proceso de aprendizaje y apropiación de formatos por parte del niño, surge de forma espontánea y constituye una pauta de exploración propia de la especie; es decir, los juegos son esquemas en medio de los cuales se hace posible que el niño incorpore nuevas experiencias del mundo. En lo que respecta al estudio central, los juegos aparecen de forma espontánea y cotidiana en las interacciones de los niños con los adultos, por esto proporcionan un formato familiar en los que el adulto puede llegar a ocupar un lugar significativo para el niño.

La interacción, y en particular la acción discursiva, requiere el reconocimiento de las posiciones relativas que tienen los participantes, según el estatus de cada uno y el rol que desempeñan en la situación; durante el juego con el niño, el adulto que lo acompaña puede favorecer la adquisición de esta condición básica del habla.

Los esquemas lúdicos ofrecen al adulto contextos en los que puede motivar los intereses del niño por distintos aspectos del mundo; generar expectativas sobre la interacción y conseguir así que domine los formatos de interacción propios de distintos lugares de sujeto. A medida que el niño incorpora en los juegos al adulto que lo acompaña, es decir le da un lugar —a la madre, la mayoría de las veces—, durante la reiterada ejecución de esquemas, eventualmente enfrenta retos de inventar u organizar nuevos formatos; es decir, tiene la posibilidad de extender sus esquemas a nuevas situaciones, a diferenciarlos, a integrarlos en pautas de acción más complejas.

Una de las modificaciones de los esquemas que el adulto puede introducir dentro del juego es el modo de hablar, que como ya se ha dicho, es un modo de significar la experiencia, a partir de las verbalizaciones iniciales del niño, que el adulto aprende a diferenciar según su aparición en distintas situaciones, él está en condiciones de animar al niño a perfeccionar su forma expresar lo que quiere.

En principio, Bruner llama la atención sobre dos situaciones de interacción, una en la que se trata de referirse a un objeto, de “hablar sobre un objeto”, y otra en la que se trata de obtener la colaboración del adulto para obtener un resultado (por ejemplo, alcanzar un objeto, llevar a cabo una actividad, llevar a cabo una acción necesaria para un fin intermedio, etc.)

En relación con la primera situación, Bruner (1995) explora la construcción de la referencia durante los intercambios madre-niño. Al respecto, es necesario retomar las reflexiones iniciales sobre la relación con los objetos, en primer lugar, que se mencionan propiedades de algo externo a los hablantes, lo cual tiene como requisito prestar atención a algo conjuntamente, en segundo lugar, que esa entidad exterior es elaborada a partir de esquemas de significación socialmente construidos. En ese sentido, el autor plantea que:

La referencia depende no sólo del dominio de la relación entre signo y significado, sino del uso de los procedimientos sociales de común acuerdo con ambos, para asegurar que el signo y el significado en proceso de unión se solapen de una forma negociable con los usos de otros. (p. 88).

Se puede asumir que el conocimiento del mundo tiene que ver con la inclusión de los objetos en las actividades que realizan los sujetos y que la negociación incluye señalar la ubicación del objeto, destacar las propiedades que lo diferencian de otros, verbalizar su nombre específico, mencionar sus propiedades, en fin, involucra dar a conocer las ideas que se tienen sobre lo externo.

El formato de la referencia da lugar a la identificación de los objetos de los que trata en una interacción a partir de negociaciones, del establecimiento de acuerdos, sean estos básicos, como es el caso de lograr la atención compartida, o mediados por la indicación verbal⁷. En el caso del infante, la referencia se construye en situaciones donde, junto con el adulto, lleva a cabo un juego, una actividad concreta, que requiere de la acción coordinada, para lo cual se solicita u ofrece información sobre un objeto externo.

Durante distintos eventos de interacción, es posible alcanzar grados mayores de precisión sobre las características del objeto que se tienen en cuenta y se mencionan. En ese sentido, en las observaciones se identifican juegos iniciados por la madre que siguen un formato compuesto por llamado de atención del niño, pregunta al niño sobre qué es algo o dónde está algo, introducción de una etiqueta para el objeto considerado y retroalimentación para la respuesta del niño; también se señalan eventos en los que la madre requiere que el niño nombre los objetos que solicita cuando están a la vista, primero de forma genérica y luego de modo más específico, siguiendo la convención social. La construcción de la referencia incluirá luego la

⁷ Esta consideración corresponde al supuesto de que la realidad es una construcción social.

consideración de objetos no presentes y la posibilidad de tratar como objetos las significaciones derivadas de las relaciones entre enunciados, hasta que, como lo plantea Bruner, “el discurso y el diálogo son también fuentes de la referencia” (Bruner, 1995, p.88).

El seguimiento de las formas de expresión también revela su complejización progresiva; con el apoyo del adulto, el niño pasará de expresiones sencillas que incluyen los elementos que mantienen una relación (por ejemplo de posesión mamá-carro) a otras que incluyen reglas para expresar explícitamente caracterizaciones de las relaciones entre las acciones y los objetos, y las de estos con los agentes y con las situaciones; lo que implica una articulación entre los planos de la semántica y la sintaxis de los enunciados.

Como resultado de esta interacción, se alcanza un dominio de las reglas que se han de seguir para producir los enunciados que expresan la perspectiva del niño ante el mundo objetivo. El análisis del proceso permite reconocer que este tipo de intervención instala al niño, implícitamente, en la idea de que hay una realidad exterior a la que se hace referencia cuando se habla. Al explorar esta dinámica se encuentra oportuno aclarar que en estos juegos donde se explora la referencia y se nombra al objeto, la significación asociada a este no tiene que ser igual para el adulto y para el niño; se trata de situaciones en las que simplemente se requiere saber que los interlocutores están pensando en el “*mismo*” objeto⁸.

En palabras de Bruner (1995), mediante la intervención de la madre se alcanzan dos objetivos:

Lo primero es lingüístico, en el sentido de que ella está tratando, primero, de hacer operar al niño en una hipótesis semántica primitiva, que la vocalización “representa”

⁸ Esta condición alude al rol del significante durante la interlocución, se trata de situarse en una perspectiva desde la que se inicia una pregunta por qué es eso que se tiene en frente y que permitirá continuar explorando cuál es la comprensión que se comparte sobre el mundo objetivo, lo que remite a la reflexión sobre la relación entre los signos y los significados en el marco del mundo social.

algo que la madre y el niño comparten visualmente, y hacerle apreciar que hay una vocalización estándar que es requerida para ellos... un segundo objetivo cultural: comunicar al niño que hay una forma canónica de negociar la referencia, como se ve, por ejemplo, en las pequeñas discusiones sobre la eliminación de la ambigüedad de un referente. (p. 122).

Por su parte, la petición es un formato aplicado en tres tipos de situación: el primer uso de la petición se da cuando el niño solicita que le alcancen un objeto visible y cercano, el segundo se refiere a la invitación que hace el niño para que un adulto se incorpore a un juego interactivo con él y el tercer tipo se refiere a la solicitud de una acción de apoyo en donde la madre o el adulto con habilidad, ayuda al niño para que logre un fin deseado. En general, la petición incluye las estrategias mediante las cuales quien habla busca incidir sobre la disposición de su interlocutor a actuar de modo favorable a las intenciones que pretende alcanzar; esto requiere tener en cuenta la pertinencia de la solicitud en una situación específica, las posibles reacciones del interlocutor y las características de la expresión mediante la que se formula el requerimiento. En general, la forma en que se hace una petición revela el conocimiento de la organización del entorno social que tiene el hablante.

En relación con las pautas de intervención de la madre durante la interacción con el niño, se observó que el papel que ella adoptaba se transformaba, inicialmente se apreciaban sus esfuerzos por obtener indicios de lo que el niño quería, en estos casos era común que ella formulara en voz alta preguntas que solicitaban información al respecto, aun cuando sabía que el niño no iba a verbalizar palabras adecuadas; posteriormente, solo respondía cuando el niño producía expresiones que cumplían criterios de precisión en el uso de nombres y manifestación de lo que desea. Por otra parte, la madre se ocupaba de exigir formatos sociales que tenían en

cuenta la posición de aquel a quien se dirigía la solicitud, por ejemplo, que se incluyeran fórmulas de cortesía. Igualmente, se identificaron casos en los que la madre exigía que el niño tuviera en cuenta la situación, por ejemplo la hora en que hace la solicitud (“estas no son horas de pedir tetero”). De este modo, la madre promovía, además del uso del lenguaje, formas de cortesía, modos y buenas maneras para relacionarse con otros en el mundo social. En estas condiciones se observó que, por indicaciones de las madres, los niños incorporaron pautas de comunicación e interacción relacionadas con la petición en contextos determinados.

Se tiene entonces que el adulto, mediante los intercambios con el niño, está en condiciones de dar lugar a precisiones sobre la forma de referirse el niño a los objetos de interés y a ajustes progresivos en la forma de hacer peticiones que redundan en mayores posibilidades de cumplir las intenciones que se propone alcanzar el hablante al realizar determinados actos de habla.

A partir de estas observaciones de las interacciones entre el niño y la madre se concluye que cada una de ellas, interviene en los formatos de acción de su hijo y desde allí, busca cualificar los modos que ellos tienen de establecer la referencia y hacer peticiones. La investigación de Bruner hace visibles las estrategias que las madres organizan para ayudar al niño a comprender y denominar determinadas formas de significar las situaciones, es decir, a relacionar los requerimientos culturales y lingüísticos vigentes en contextos particulares, los cuales, son susceptibles de ser aprendidos durante el establecimiento de formatos en los que se operan pautas y reglas acción, incluido el lenguaje, en una cultura y bajo condiciones sociales determinadas.

En la interacción entre el adulto acompañante y el niño se aprende a operar con las herramientas de la cultura, lo que indica que la madre no solo ayuda a su hijo a dominar un

lenguaje, sino que también lo incluye en unas formas de interactuar y operar en escenarios sociales; de modo que el niño, al incorporarse en unas prácticas comunicativas que conllevan el uso de ciertas formas de expresión, es instalado en relaciones sociales que tienen unas características específicas; en ellas el niño se encuentra un lugar, sin que esto signifique que hace lo que quiere. La madre, al involucrarse en las pautas de acción y en la concomitante producción de enunciados del niño, lo ayuda a reconocer las reglas de uso del lenguaje en la comunicación en un contexto determinado y lo apoya para que desarrolle su capacidad de producir enunciados de acuerdo con los requerimientos de los contextos de interlocución. Con base en esta exploración, Bruner (1995), refuerza su punto de partida, con plantear que:

La aptitud humana es biológica en sus orígenes, y cultural en los medios con los que se expresa. Mientras la capacidad para las acciones inteligentes tiene profundas raíces biológicas y una evolución histórica discernible, el ejercicio de esa capacidad depende de la apropiación que haga el hombre de modos de actuar y de pensar que no existen en sus genes sino en su cultura. (p. 24).

Los trabajos de Bernstein llevan a conclusiones semejantes. Este autor distingue la familia posicional y la familia personal, con ellas, se encontró que las familias favorecen dos tipos de orientaciones según sus formas de interacción, y cada una de ellas promueve estilos de comunicación diferente que Díaz (1995) caracteriza así:

Las madres de clase media hacen énfasis en la transmisión de principios y facilitan una mayor exploración verbal en dicho aprendizaje, mientras que las madres de clase obrera no facilitan dicha exploración y hacen énfasis en las habilidades específicas. Dos modelos de práctica pedagógica familiar o local subyacen a dichas formas de comunicación: un modelo que llamaríamos didáctico por oposición a un modelo

autorregulativo. Estos modelos tienen alguna relación con la práctica pedagógica oficial (escolar). (p. 96).

Durante esta experiencia de adquisición del lenguaje, el aprendizaje incluye los modos de hablar en diversas condiciones contextuales, a partir de las cuales él tiene una experiencia del mundo, tal como es interpretada en la cultura propia de un grupo social. Se tiene así que, durante la socialización el niño es instalado en unas prácticas propias de un contexto específico, esto lo conduce a adoptar una forma y modo de hablar particular, que lo ubica ante las condiciones de posibilidad que establecen las relaciones y los ejercicios de poder, y que le otorgan a partir de su capacidad un lugar para interactuar con su modo y forma de hablar.

Se concluye, entonces, que el habla conlleva un aspecto pragmático, esto es, involucra relaciones que comportan la producción de sentido a través del lenguaje, y que esta propiedad se identifica durante la socialización. Hablar le concede al niño un lugar de reconocimiento, desde donde puede generar determinada clase de enunciados; este hecho de tener un lugar, lo diferencia, lo distingue; a su posición le corresponde indiscutiblemente una posibilidad de ejercicio de poder.

Los actos de significación y las posibilidades de discusión de su validez

En esta sección se emprende un análisis más próximo a los actos que integran el habla. En general, se parte de que dado un entorno cultural, cada discurso establece la forma como se argumenta o se narra, como se articulan enunciados de diferente naturaleza, (Foucault, 1970, p. 74), esto es, los modos de enunciación; por otra parte, al intervenir en un escenario social, la finalidad se integra como un valor semántico que identifica al enunciado como un acto de significación específico: orden, promesa y otros que establecen la orientación recíproca entre

los interlocutores, es decir, establece los lugares de los sujetos. En ese marco se pueden visibilizar formas de proceder de los adultos que dan una orientación al proceso de significación de la realidad, en tanto involucran al niño en modos de interacción que confieren una perspectiva a su experiencia. En esta oportunidad, los adultos cuyo proceder es el centro de atención son los docentes.

El trabajo de Bruner previamente revisado permite explorar dos campos que tienen estrecha relación con la dinámica escolar. Se puede considerar que la construcción de la referencia está relacionada con la dinámica instruccional, con la actividad orientada a construir el conjunto de conceptos que integra la realidad: los planos objetivo, social y subjetivo del mundo propio de la cultura, derivados de la producción de la humanidad y que ofrecen los esquemas con los que se interpreta la experiencia en relación con los eventos, los participantes y las circunstancias correspondientes a cada aspecto del mundo; por otra parte, la construcción de la petición remite a la elaboración práctica de las posiciones en un orden social, en particular, con los modos en que es posible proceder en los contextos de interacción, dadas las circunstancias y los roles de los participantes, esto es lo que se conoce como el aspecto regulativo de la dinámica escolar.

Antes de desarrollar cada uno de estos aspectos, conviene tener en cuenta que Díaz (2001), se refiere a actos regulativos e instruccionales; los actos regulativos son actos que refieren el conjunto de reglas que establecen un orden legítimo, y los actos instruccionales son actos que controlan la adquisición, transmisión y evaluación del conocimiento indispensable para adquirir ciertas capacidades específicas. En ese sentido, la teoría de Bernstein (1998), relaciona el discurso regulativo con el instruccional como dos componentes del discurso pedagógico; en

estos términos, expresa el proceso de formación de los sujetos que se cumplen en distintos escenarios sociales.

En el caso de la referencia, al hablar se significa el modo como funciona el mundo, las propiedades que se atribuyen a las entidades⁹, a las relaciones entre ellas, a los procesos que se cumplen y los estados de cosas propios de ellos; por supuesto, como ya se ha indicado, los conceptos se toman de la forma como se significa en los escenarios sociales donde se ha desenvuelto el sujeto; provienen de los actos realizados para expresar una posición del sujeto frente a los estados de cosas.

En el caso de la petición y, en general del aspecto regulativo, al hablar se significa, se asumen posiciones ante el orden institucional vigente en la sociedad; las categorías de este plano remiten a la concepción que se tienen de la investidura de los actores sociales en tanto sujetos que ocupan una posición en la organización social, a lo que cada uno puede exigir de los otros y a su capacidad para llevar a cabo determinadas intervenciones que repercuten en el desempeño de los demás.

Como se vio en la revisión anterior, el adulto está en condiciones de apoyar la comprensión de la adecuación de los actos a los parámetros sociales vigentes para la exploración de los planos del mundo y del orden institucional que queda involucrado en cada uno de ellos. Según Bustamante (2014), ante cada acto realizado durante la interlocución son pertinentes preguntas como: "¿el acto cuenta con los soportes para referirse del modo como lo hace a un estado de cosas?, esto es, si se han cumplido satisfactoriamente los procesos de generalización, de selección de información, de interpretación del sentido de la relación social, de modalidad de ejercicio de poder, de exploración de los procesos subjetivos de quien se manifiesta y que son

⁹ Según Foucault, los objetos a los que se refieren los discursos emergen en medio de prácticas que posibilitan y requieren su elaboración, dadas unas condiciones de posibilidad a partir de las relaciones entre "instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación." (Foucault, 1970, p. 74).

pertinentes para referirse al plano de realidad del que se trata. 2. ¿el acto corresponde a la relación vigente entre los interlocutores?, esto es, si la forma en que se dirige el hablante a su interlocutor y la intención comunicativa asociada a lo dicho tienen en cuenta las posibilidades que se derivan del tipo de relación social que existe entre ellos.”.

En el marco de la teoría propuesta por Baena (1989), se reconoce un conjunto finito de formatos que ofrece la lengua para configurar el habla en distintas situaciones, en calidad de formatos para tipificar esas situaciones como marcos en los que se generan determinadas significaciones, llamados actos de significación¹⁰. Estos formatos articulan el plano de la realidad que se significa, las condiciones requeridas por la enunciación en cada caso, incluidos los juicios que se hacen de los enunciados sobre el cumplimiento de los criterios correspondientes y las posiciones que consecuentemente pueden asumir los interlocutores –el hablante y el otro a quien se dirige–. Específicamente, establece que se trata de los siguientes actos de significación: declaración, requisición, compromiso y decisión, aseveración, predicción, planteamiento de hipótesis y expresión afectiva. Bustamante (2014), por su parte, ofrece un análisis de estos actos, clasificados en las categorías de actos regulativos (declaración, requisición, compromiso y decisión) y actos instruccionales (aseveraciones, predicciones e hipótesis).

En general, los actos regulativos se basan en la interpretación del sentido de la acción social e involucran la referencia al comportamiento de los interlocutores y al funcionamiento de las instituciones y por esto, su validez se puede discutir en términos de su

¹⁰ Esta es una perspectiva para abordar la relación entre las prácticas sociales y el lenguaje, en este caso de la lengua como construcción histórica que responde a las propiedades de la interacción. Según Bustamante (2014), si se requiere que en la interacción se satisfagan ciertas condiciones, la lengua responde a esa demanda y organiza los actos para responder a las modalidades de esa interacción.

legitimidad y pertinencia en el contexto, sin excluir la consideración de otros específicos de cada acto. A continuación se hará referencia a cada acto.

Al llevar a cabo una declaración, el sujeto toma la palabra para establecer un cambio en las condiciones de funcionamiento del entorno social, en virtud de su investidura institucional que lo autoriza a proceder de determinado modo y que respalda las consecuencias establecidas para la realización de ese acto; la declaración requiere el uso de las fórmulas propias de los rituales correspondientes, con base en los cuales se puede juzgar la adecuación o inadecuación del acto; el acto implica una exigencia de subordinación para los involucrados en la situación y de reconocimiento del estado de cosas que la declaración establece. En el caso de los docentes, ellos, por su investidura, pueden, por ejemplo, inaugurar las actividades escolares diariamente; la vigencia de los rituales en la interacción, también es una condición asociada a este acto, por esto, los modos de dirigirse los niños a los docentes y viceversa, están relacionados con lo que se considera desenvolverse correctamente en la escuela. Eventualmente, el sentido de estos actos y los criterios de validez pueden ser sometidos a discusión por el docente y los estudiantes mediante el análisis de las bases institucionales y de modalidad de ejercicio de poder en que se basan, la confrontación de la validez del acto involucra el incumplimiento de los criterios de adecuación y tiene implicaciones para el sostenimiento del orden dentro de la institución y de los privilegios asociados a las posiciones superiores.

El otro acto regulativo es la requisición; en este, el sujeto toma la palabra para solicitar a otro o a otros que realicen determinadas acciones; dependiendo de la lectura que el hablante haga de la relación vigente con aquellos a quienes se dirige, el acto tomará la forma de una orden, de una invitación, de una recomendación, se expresará en modo imperativo, en modo indicativo o en forma de pregunta o afirmación que encubre el eventual carácter obligatorio de la

solicitud; de todas formas, la formulación de la requisición presupone que quien la hace tiene derecho a hacer esa solicitud, que ella es pertinente en esa ocasión y que el destinatario está en condiciones de responder adecuadamente a ella. En el caso de los docentes, se considera que ellos están autorizados para pedir a los estudiantes que lleven a cabo ciertas acciones relacionadas con su instrucción y con su formación y a su vez, se supone que los estudiantes, por ser tales, pueden requerir de sus docentes ciertos comportamientos, por ejemplo, que les resuelvan dudas, que tengan en cuenta su estado de desarrollo, que respeten sus derechos.

La reflexión sobre la validez del acto incluye la consideración de la pertinencia de la solicitud en la situación concreta, las posibilidades del sujeto de comportarse de acuerdo con lo requerido y el derecho que asiste a quien formula la solicitud para hacerlo. La confrontación de la validez del acto involucra expresar el desconocimiento de lo expresado por el solicitante, en relación con estos aspectos, por ejemplo, no estar en condiciones de hacer determinada tarea, plantear que lo requerido no hace parte de lo que se le puede exigir a un estudiante o que en determinada ocasión atender la demanda no es oportuno. Por supuesto, el incumplimiento de los criterios de adecuación tiene implicaciones para el sostenimiento del orden dentro de la institución, de las modalidades de ejercicio de poder, para la regulación del comportamiento del niño y para la aceptación de los estilos de comunicación entre estudiantes y superiores.

El tercer acto que Bustamante (2014) incluye entre los regulativos es el que denomina decisión; en este caso quien habla incluye a otro en una clase de actor social dada la atribución a él de determinadas características, y esa decisión da lugar a determinada forma de tratarlo de acuerdo con una racionalidad y unos criterios aceptados dentro de la comunidad a la que pertenece; este proceder parte de una atribución de legitimidad a los requerimientos y al modo de funcionamiento en espacios institucionales como la escuela, que devienen aplicación de

etiquetas a los sujetos y las correspondientes indicaciones sobre el curso a seguir durante el proceso su formación de acuerdo con los fines de las prácticas pedagógicas.

Para que el acto sea válido son necesarias, por una parte, la acreditación del dominio de los marcos de conocimiento y normatividad en los que se basan los juicios que dan lugar a las decisiones y, por otra parte, las evidencias que soporten la atribución de características con base en las cuales se incluye a la persona en una categoría y se decide tratarla de determinada manera. La confrontación de la validez del acto implica la toma de distancia ante el supuesto conocimiento de una relación entre características de los sujetos y las prácticas de formación.

Por último, Bustamante (2014) incluye entre los actos regulativos el compromiso; este se presenta cuando en la escuela los procesos no se dan de acuerdo con lo esperado; en esas situaciones, el sujeto toma la palabra para expresar de forma explícita su intención de realizar acciones que contribuyan a que los procesos y los resultados se ajusten a lo que se considera adecuado, así él no quiera, pues el compromiso no expresa deseos intrínsecos del sujeto, ni decisiones personales, sino la aceptación de un modo de transcurrir con los procesos. En el medio escolar estos actos están presentes en múltiples ocasiones, principalmente cuando el estudiante ha incurrido en faltas disciplinarias o presenta un rendimiento académico inferior al aceptado; en estos casos se firman compromisos.

La reflexión sobre la validez del acto incluye la consideración de la pertinencia del pacto ante la situación del estudiante –bien sea que no haya faltas de disciplina o de logros de aprendizaje o que los resultados en la situación concreta o incluso que el comportamiento definido no contribuya a subsanar los déficits–; también es posible invalidar el acto cuando se puede establecer que el estudiante no está en condiciones de realizar lo pactado.

En general, los actos instruccionales remiten al conocimiento de los procesos y el funcionamiento de las entidades que integran los planos de realidad; a los enunciados de esta clase se les exige algún grado de certeza, por esto, soportan su validez en el modo como se ha seleccionado la información, en los criterios para aceptar las generalizaciones y en las estrategias que se han seguido para efectuar las proyecciones del conocimiento a nuevas situaciones. Bustamante (2014), incluye tres actos en esta categoría: aseveraciones, predicciones y formulación de hipótesis; a continuación se hará referencia a cada uno de ellos.

Cuando un hablante lleva a cabo una aseveración, emite un juicio sobre el funcionamiento de un plano de realidad, basado en constataciones directas o en lo que ha construido a partir de fuentes que considera confiables. En estas condiciones se posiciona en el lugar de alguien que sabe algo y asume como finalidad de su acción comunicar su saber a otro que no lo tiene y lo necesita. Por supuesto a esta categoría también corresponden los actos en los que se atiende la solicitud de descripción o explicación de las entidades y los procesos del mundo.

Este tipo de acto ocupa un lugar destacado dentro de los propósitos manifiestos de la escuela, en la medida en que a ella se le atribuye la función de aproximar al sujeto al conocimiento objetivo. Por esto es común identificar situaciones en las que un sujeto autorizado por la formación que ha recibido, plantea que los objetos estudiados mantienen tales relaciones, presentan x, y, z propiedades, y se organizan en sistemas que funcionan de determinadas maneras.

El análisis de la validez se relaciona con la discusión sobre los procedimientos seguidos para establecer la verdad o falsedad de los enunciados. Una forma de confrontar a quien realiza una aseveración es solicitarle al hablante que exponga cómo elaboró las generalizaciones,

cuáles evidencias tiene de ellas y, en general, en qué se basa para plantear que el mundo funciona de esa manera.

En el caso de la predicción como acto de significación, el sujeto que habla elabora una concepción sobre el modo como funcionará la realidad en el futuro, a partir de la información que se tiene sobre su comportamiento previo. Igual que en el caso anterior, el sujeto que produce el enunciado se posiciona en el lugar de alguien que sabe algo y asume como finalidad de su acción comunicar su saber a otro que no lo tiene y lo necesita. La validez y la discusión de la misma se relacionan con las bases en que se soporta el marco de conocimiento, la pertinencia y confiabilidad de la información a partir de la cual se predice el comportamiento futuro del mundo.

En el planteamiento de hipótesis, el sujeto hace una proyección del conocimiento y elabora el ámbito de lo probable; se ubica en la posición de quien tiene razones para plantear que va a ocurrir algún evento con cierta probabilidad de certeza; se trata de enunciados de la forma: “dadas estas condiciones y, en virtud de tales supuestos, es probable que ocurran tales eventos”.

En la escuela este tipo de actos puede apoyar la formulación de proyecciones del curso de acción de determinados hechos, a la exploración de las implicaciones del funcionamiento de “X” clase de objetos.

En este caso la validez del acto descansa en el conocimiento de las condiciones que afectan la ocurrencia de los eventos considerados y en el grado de certeza que el hablante asocia a su predicción.

Bustamante (2014) se refiere a otro acto de significación que la lengua ha configurado para tipificar condiciones en que el lenguaje elabora el sentido vigente en una

situación de interacción; se trata de la expresión afectiva. Este acto no se incluye en las dos categorías anteriores y hace referencia al ámbito de las necesidades afectivas de los sujetos. Cuando el sujeto se expresa afectivamente se refiere a procesos y estados internos que quiere manifestar ante otros para comunicar su sensibilidad ante una interpretación de las condiciones que lo afectan; para ello se ubica en el lugar de quien quiere dar a conocer lo que siente y atribuye a su interlocutor en el lugar de alguien a quien hace saber. En la expresión afectiva la validez se relaciona con la sinceridad de quien dice tener la intención de explorar y manifestar sus estados subjetivos.

Se estima que este es un acto que, después de los niveles de escolarización iniciales, no ocupa un lugar preponderante en la dinámica de la escuela. Se puede decir, que en los primeros grados es posible y tolerable contemplar el tema de los afectos, mimos y caricias como parte del proceso de aprendizaje con los niños, ya que hacen parte del proceso de separación de la familia y la ampliación de los lazos afectivos a las relaciones con otros adultos y los niños con quienes comparte.

En relación con las implicaciones de estos actos para el proceso de desarrollo afectivo de los niños en los grados escolares iniciales, es importante establecer y diferenciar lo que es posible explorar y expresar en la escuela de lo que resulta pertinente en otros ámbitos; en ese sentido, la consideración de los afectos derivados de la frustración de las demandas afectivas y las dinámicas subjetivas que se derivan del error, merecen especial atención.

Las posibilidades del habla en el medio escolar

Retomando la reflexión sobre las formas como el sujeto en formación explora y organiza los modos de recurrir al lenguaje para elaborar el sentido presente en determinadas

interacciones y las estrategias exitosas de acompañamiento que se identifican durante la intervención de las madres en los esquemas de acción de los niños, es posible preguntar por las formas como en la escuela se llevan a cabo los actos de significación referenciados y la posición que asumen los docentes ante la posibilidad de discutir la validez de estos actos, tal como se realizan en este ámbito. Al respecto conviene recordar que significar la experiencia es algo que el niño hace constantemente y que para incidir en este proceso no es válido emprender procesos de enseñanza; más bien, ha de tenerse en cuenta que el niño elabora modos de significar su experiencia a partir del lugar que se le asigna en las interacciones y a las oportunidades que se le ofrecen de ensayar formas alternativas de desenvolverse durante la interlocución.

Se reitera que la forma y el modo de hablar de los niños no es un acto de conciencia y de voluntad, sino que obedece a pautas de regulación social aprendidas durante la socialización; esta distinción permite decir que el niño se instala en el orden social mientras lo apropia desde lo que practica día a día en su cotidianidad. Se comprende que al ser el modo de hablar una experiencia propia de un sujeto, no es probable su transmisión y enseñanza, ya que es una práctica incorporada en el niño, pero sí es susceptible de transformación con las prácticas cotidianas de la experiencia humana en un contexto, en relación con su mundo social, objetivo y subjetivo del niño.

Es claro que en la escuela el niño queda instalado en una pauta de comunicación, no obstante, en la medida que avanza en la apropiación del mundo social, objetivo y subjetivo, va perfeccionando los formatos de petición y referencia con sus acciones e interacciones, va adquiriendo capacidades propias a partir de un contexto de relación con sus modos y formas de hablar.

En relación con el modo como se cumple el proceso de socialización del niño en el código propio del contexto escolar, se advierte que su adquisición no depende propiamente del sujeto, sino de las condiciones en las que el sujeto quede instalado; el aprendizaje del código acontece en todas partes, por cuanto el sujeto todo el tiempo transita y explicita su código a través de su forma y modo de hablar en un contexto de interacción.

En este sentido, la escuela puede ofrecer oportunidades para reconocer que allí hay un modo de hablar que se considera apropiado, hay unos gestos y unas palabras que se consideran apropiadas y actuar de esta manera implícitamente asigna un lugar de privilegio, de modo que a ese hablante sus acciones le otorgan un lugar legítimo desde donde puede expresarse; es un contexto donde se puede experimentar y llegar a identificar, durante las relaciones cotidianas, que en cada situación hay modos de hablar que se consideran apropiados y a comprender cuáles son los desempeños requeridos.

En la escuela, la referencia y la petición son formatos de intercambio social y cultural que dan lugar a la adquisición de un código, a una forma de significar la experiencia del mundo; el docente incide sobre estos formatos, favorece y propicia modos de hablar en los niños.

En estas condiciones, es interesante plantear más exactamente la pregunta sobre la posibilidad de suscitar transformaciones en el código que los niños de clase social baja dominan inicialmente y apuntar a las condiciones de posibilidad que se dan en los diálogos que ocurren en el aula: ¿Cómo aprende el niño a significar su experiencia en las interacciones propias del aula?, ¿Qué oportunidades tiene el niño de reflexionar sobre las condiciones que hacen válidos sus actos de significación durante la experiencia cotidiana en la escuela en relación con los modos de hablar?

Capítulo III. La exploración del habla en la interacción dentro del aula

Una mirada a la ruta metodológica en el aula

La inquietud que dio origen a este trabajo fue la pregunta por la posibilidad que tienen los docentes de hacer aportes a la transformación de la forma de hablar de los niños que asisten a instituciones educativas de sectores populares; teniendo en cuenta las condiciones socio-culturales que se evidencian en la población atendida por una institución educativa del sur occidente de Bogotá, se quiso allegar elementos para discutir si las prácticas pedagógicas aportan o contribuyen a la transformación del habla en los niños de ciclo inicial y si los docentes organizan estrategias relacionadas con las pautas de interlocución orientadas a transformar desde ellas los modos en que los niños se relacionan con la realidad física y social en que se desenvuelven.

En general, la investigación buscó caracterizar la forma en que los docentes hablan con los niños, cuál es la posición que asumen las docentes cuando hablan con los niños, si esta posición les permite tener en cuenta y comprender la actitud que asumen los niños en los intercambios sociales, si relacionan esa posición con la educación que reciben en casa y si, a partir de allí, pueden reflexionar sobre las posibilidades de promover diálogos que apoyen la exploración, comprensión y desenvolvimiento en su entorno físico y social.

De acuerdo con el objetivo general de caracterizar los modos de hablar con los niños en el aula, se buscó establecer cuáles intenciones predominan durante la interacción en el aula de clase, cuáles posiciones adoptan las docentes cuando hablan con el niño y cuáles les atribuyen, es decir, cuáles son las pautas predominantes durante la interlocución, cuáles son las

formas de hablar de los niños que se privilegian y cuáles son las estrategias que aplican las docentes para favorecer estas formas de hablar.

Para alcanzar una visión panorámica del asunto anterior, se realizaron observaciones directas de las prácticas pedagógicas con cuatro (4) docentes; se optó por escoger dos (2) de grupos de preescolar y dos (2) grupos de grado primero; las cuatro (4) prácticas de aula observadas corresponden a ciclo inicial del Colegio La Estancia San Isidro Labrador Sede B Jornada Mañana. No obstante, debido a la particularidad de momentos cotidianos que se suscitan en el aula, se pueden establecer variadas observaciones dentro y fuera del aula.

El seguimiento de esta ruta metodológica se llevó a cabo en varios momentos: Primero se contó con un panorama de condiciones contextuales de la población escogida; segundo se optó por la explicación de los instrumentos elaborados que orientaron la recolección de datos; tercero se realizó la descripción de los sujetos participantes y por último, se describe el procedimiento utilizado para la obtención de los datos.

Panorama de las Condiciones Contextuales

El Colegio La Estancia San Isidro Labrador, Sede B, se ubica en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, le corresponde la UPZ 69 denominada *El Perdomo*, cuenta con (2) dos sedes A y B; presta el servicio educativo en Jornada Mañana, tarde y noche, desde Grado 0 a 11. La Sede A se ubica en el Barrio La Estancia y la sede B se ubica en el Barrio San Isidro, se inició labores desde el 3 de marzo de 1997 y cuenta con articulación con el SENA. En la jornada de la mañana Sede A y Sede B se atienden 1.610 estudiantes.

El Colegio acoge a los habitantes de los barrios: la Estancia, Rincón de la Estancia, María Cano, Santo Domingo, Tres Reyes I y II, San Isidro, Las Huertas, Galicia, altos

de Galicia, Rincón de Galicia y por ubicarse en una condición limítrofe con la Comuna IV – Altos de Cazucà del Municipio de Soacha, se matricula una cantidad importante de estudiantes de los Barrios Balcanes, Altos de Cazucà, Julio Rincón, Casa Loma, Tres Esquinas entre otros. En general, la población que habita esta zona es oriunda de zonas de conflicto y su desplazamiento forzoso es producto del conflicto armado colombiano, de tal manera que se puede encontrar una diversidad cultural que incluye etnias indígenas provenientes del sur del país –Cauca, Nariño, Tolima, Huila, putumayo– entre otros; estos asentamientos humanos datan de unos cuarenta (40) años aproximadamente en la zona.

Dentro de las condiciones del sector, se puede decir que la parte baja y medida de la zona montañosa cuenta con calles pavimentadas, con urbanizaciones y barrio de estrato 1, 2 y rara vez de estrato 3, hay servicio de transporte formal e informal –estos últimos generan costos adicionales para las familias. Este sector se afecta por el fenómeno de remoción en masa, lo que propicia que frecuentemente se evidencien asentamientos humanos intentando ocupar un espacio en la informalidad y por este fenómeno topográfico se trasladan frecuentemente en la zona; en los sectores próximos a la cúspide de la montaña, las viviendas no presentan condiciones de infraestructura y salubridad adecuadas para los habitantes. El sector cuenta con pocos escenarios culturales y sociales (canchas de fútbol, polideportivos, comedores comunitarios, parques), lo que implica que los habitantes desarrollen pocas actividades culturales que convoquen a la cohesión social y al sano esparcimiento, además se percibe indiferencia, apatía y desconocimiento por lo comunitario.

De otro lado, en relación con la actividad económica de los padres de familia de los niños del Colegio en la Sede B Jornada Mañana, se puede decir que se desempeñan en trabajos independientes, en actividades de comercio es decir, en pequeños negocios familiares

que enmarcan la vida del sector como: la tienda, la panadería, la carnicería, las cacharrerías, zapaterías, y los denominados “satélites”; también desarrollan actividades de trabajo en la informalidad ocupando el espacio público con todo tipo de ventas ambulantes, otra forma de ocupación es trabajar en el transporte informal del sector como ayudantes o conductores de busetas, bici o mototaxis; se subemplean en almacenes y establecimientos de comercio del sector y otro número importante son amas de casa que prestan servicios de cuidado de niños a sus vecinos y finalmente muy pocos padres de familia cuentan con un empleo formal que les brinda garantías legales de contratación.

En general, se trata de personas que por presentar bajos niveles de escolaridad y la necesidad de garantizar un sustento económico para sus familias, ocupan posiciones laborales que corresponden a una mano de obra no calificada o dedicada al ejercicio de actividades informales; en estas condiciones reportan muy bajos ingresos, razón por la cual deben trabajar extensas jornadas diarias, sin derecho a descansos remunerados, lo que trae consigo que deleguen las funciones de crianza y acompañamiento de sus hijos a otros miembros de la familia o de la comunidad.

En relación con la composición de las familias de los niños del *Colegio La Estancia San Isidro Labrador - Sede B* Jornada Mañana se puede evidenciar que en su mayoría la conformación es monoparental, lo que indica que uno de los dos padres –por lo regular la mujer– es el encargado de solventar las situaciones económicas y familiares con sus miembros; en otros casos se distingue la familia extensa en donde varios miembros de la familia aportan al sustento económico y se distribuyen la autoridad en la crianza de los pequeños; en menor proporción son parejas casadas o configuran una unión de hecho; otra característica importante es que existen numerosas familias recompuestas, donde cada uno de los padres aporta a la nueva

relación los hijos e hijas producto de familias anteriores, esto implica un frecuente reajuste en la estructura interna, pautas de crianza y roles al interior de la familia, incluido el modo de ejercicio de autoridad.

Entre los factores de riesgo más recurrentes en las familias se puede decir que se encuentran los bajos procesos de comunicación entre los miembros, lo que genera una precaria cohesión de las unidades familiares; el acompañamiento afectivo y el seguimiento del desarrollo personal-social de los niños es limitado y el control del desarrollo de los procesos escolares y extraescolares es escaso.

Entre las principales problemáticas con las familias se encuentran en su orden: Violencia intrafamiliar, maltrato infantil, falta de pautas de crianza y violencia sexual. Por lo anterior, la escuela, además de sus funciones sustantivas, se ve involucrada con frecuencia en acciones orientadas a propiciar la ocupación adecuada del tiempo libre, al rescate de pautas que beneficien el desarrollo y el éxito escolar de los niños dentro y fuera de la escuela, con el propósito de lograr el mejoramiento de las condiciones sociales y culturales en búsqueda de proyectos de vida que permitan al niño visualizar un panorama más amplio.

Entre las manifestaciones de las condiciones socio-afectivas más recurrentes en los niños se encuentran: la necesidad de seguir a otros niños en cualquier acción, la imposibilidad de expresar sus puntos de vista, opiniones y pensamientos, les cuesta manifestar sus sentimientos y emociones; con frecuencia se perciben limitaciones en las habilidades sociales básicas (escuchar, preguntar, hablar), y prácticas inadecuadas en relación con el respeto por el otro, la solidaridad, y la honestidad. Con frecuencia se observa que el lenguaje no es acorde con su edad, es decir, producen pocas expresiones y enunciados completos fácilmente comprensibles por los adultos; adicionalmente, con frecuencia sus enunciados incluyen expresiones vulgares.

En la interacción entre pares con frecuencia se observa que los niños presentan comportamientos intolerantes, hostigamiento, agresión y matoneo, que pueden estar relacionados con pautas de crianza inadecuadas que introducen múltiples tensiones en el aula. Es completamente inusual que se presenten diálogos para enfrentar problemas y establecer acuerdos que beneficien a las partes en conflicto. Se puede plantear la hipótesis de que el maltrato a que están sometidos en sus casas genera en ellos retraimiento; la carencia de referentes familiares a seguir, les hace copiar modelos inadecuados que no contribuyen a los procesos de socialización y desarrollo personal en la institución educativa.

Instrumentos

La aproximación al objeto de estudio se realiza mediante la observación directa, que permite un acercamiento de carácter interpretativo, respaldada por la experiencia profesional en el ámbito educativo en la Institución desde hace cinco (5) años por parte de la investigadora. Se dice que la observación es una herramienta que utiliza todos los sentidos, a partir de la cual, se formaliza la utilización de instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa, es usada para describir, analizar y comprender el comportamiento del sujeto o los sujetos que se estudia.

Dada la condición de esta propuesta metodológica resulta adecuada a este caso, en tanto que permite tener en cuenta la vida diaria y la cotidianidad de los sujetos en la institución educativa y posibilita mejor comprensión del contexto en que se da la interacción, aspecto que reviste especial importancia cuando se requiere una aproximación detallada a la forma como en cada situación se llevan a cabo actos de significación.

Para la recolección de información se diseñó y se elaboró inicialmente un registro de aula “pauta de observación”, cuya pretensión era dar cuenta de forma detallada de los actos de significación que se suscitaban en el aula entre las docentes y los estudiantes, con este instrumento se dificultó el ejercicio de captura de la información a observar; al realizar la primera observación con este instrumento se detectó que este diseño complejizaba el registro y detalles de la observación, por esto, en la primera oportunidad de realización de la observación en aula con la docente, fue necesario reprogramar el ejercicio hasta tanto no existiera un formato de instrumento más amplio que permitiera recoger todos los aspectos in situ del fenómeno observado de forma más ágil y dinámica sin dejar de prestar atención a los hechos generales de las interacciones entre docentes y estudiantes; con este antecedente se diseñó un formato que permitió registrar sucesos puntuales que acontecían de forma sistemática y secuencial; este instrumento se denominó “Registro de aula” (Anexo 1).

Como el objeto de estudio demanda que la observación se comprometa con una interpretación del sentido que se elabora en las interacciones (la intención comunicativa y el lugar que se dan mutuamente los interlocutores), el registro de lo ocurrido exigía arriesgarse a formular una caracterización en términos teóricos del fenómeno y producir una tesis de lo que sucede en el proceso; con ella, se intenta formular la situación de interés, y para esto, se diseñó un instrumento denominado “Matriz de Resultados de observación por aula” (Anexo 2), este instrumento recoge los hallazgos de cada observación por docente y los elementos significativos, contiene una casilla denominada análisis situacional y cuenta con cinco (5) casillas, en la primera se enuncia el acto de significación al que se hace referencia, en la segunda se describe el acto de habla, la tercera la finalidad del acto de habla y la cuarta y quinta se refiere a la posición que se asume, siendo A la del docente y B la del estudiante. Este instrumento permitió consolidar los

resultados por docente para posterior análisis contrastando la información obtenida de forma sistemática (Anexo 2).

Como complemento a los anteriores instrumentos y para garantizar el detalle sistemático de la observación en aula, se utilizaron grabaciones en audio, cuyo propósito residía en facilitar la recolección de forma descriptiva para complementar elementos que se pudiesen escapar en la observación directa y del registro in situ. Siendo el audio un registro fidedigno de lo ocurrido en el aula con los niños y las docentes, y que no se escapa a la sistematización, se utilizó como insumo en la transcripción literal de un texto escrito y con ello, lograr convertir el audio en un documento adicional para el análisis de la información, y utilizarlo como producto lingüístico escrito, que dé cuenta con coherencia y cohesión de lo ocurrido, favoreciendo la literalidad en las oraciones, párrafos y expresiones enunciadas por los participantes –docentes y estudiantes– durante la observación.

Al organizar dichas expresiones de forma lógica y sistemática se puede ahondar en la interpretación, extractando oraciones, párrafos dichos y utilizados a través del recurso de las expresiones verbales para ejemplificar el contraste teórico-práctico del proceso; este recurso y la conjugación del registro de aula, permitieron ampliar la visión del observador directo y enriquecer así la observación como técnica cualitativa de investigación. Con los insumos descritos anteriormente y con el fin de caracterizar y contrastar los resultados por docente y entre docentes se realizó el análisis categorial.

Sujetos participantes

Se realizaron observaciones de actividades académicas en cuatro grupos de educación inicial –Ciclo I–, lo que involucró a dos (2) docentes de grado preescolar y a dos (2)

docentes de grado primero del Colegio La Estancia San Isidro Labrador. En cuanto a la formación académica de las docentes se establece que cuentan con estudios superiores en licenciaturas –preescolar, informática y básica primaria–, dos (2) docentes cuentan Maestría, una (1) con dos especializaciones y una (1) con pregrado. Cuentan con una vinculación laboral en el sector público de 14 años en promedio y su trayectoria profesional-laboral en docencia es en promedio 18 años, sus edades oscilan entre los 39 y 42 años de edad.

De los niños sujetos de este proceso se puede decir, que su edad oscila entre 4 a 8 años; los cursos escogidos cuentan con 25 niños en preescolar y 35 niños en grado primero, lo que brinda un total de 120 niños observados en las aulas de clase junto con sus docentes.

Se observa que la distribución entre los niños y las niñas es igualitaria, en cuanto a los niños, se observa un mayor interés en actividades y juegos que involucren sus condiciones físicas y de desarrollo de destrezas y en las niñas se puede evidenciar un mejor desenvolvimiento académico que infiere mayor compromiso, dedicación y disposición para el aprendizaje que los niños.

En cuanto a las condiciones escolares de los estudiantes de la institución en el ciclo inicial de formación, se puede decir que en cuanto al desarrollo psico-motriz, se evidencian dificultades en saltar en uno y dos pies, brincar, correr, en la coordinación y el equilibrio, no obstante, muestran mucho agrado por ejercicios de velocidad y las actividades de competencia; se encuentran problemas de percepción auditiva que inciden en el seguimiento de instrucciones.

Otro rasgo que caracteriza a los niños en este nivel escolar es que se inician en la organización de procesos de pensamiento como la reflexión, el análisis, la interpretación de textos y la resolución de problemas.

Hay una recurrente falta de reglas y hábitos en la realización de tareas escolares que exigen concentración, les cuesta terminar las actividades que inician, y frecuentemente requieren seguimiento y aprobación para el desarrollo de los deberes en el aula. Con esto no se indica que los estudiantes tengan déficit, sino que son aspectos que se observan antes, durante y después de las interacciones en la escuela.

Procedimiento

Durante la observación, el observador se incorporó a las clases sin llamar la atención, tratando de ser uno más del grupo de asistentes, tomando notas eventualmente para registrar posteriormente, de manera detallada y secuencial, el desarrollo de actividades en el aula en el formato correspondiente, con la ayuda junto con los objetivos educativos de la audio-grabación.

La observación de aula se realizó en cuatro (4) oportunidades, dos (2) en grado preescolar y dos (2) en grado primero; los periodos escogidos para la observación comprenden desde el 28 de agosto hasta el 06 de octubre de 2017. Por tratarse de niños pequeños y atendiendo a que sus períodos de atención son cortos, las observaciones tuvieron una duración que varió entre 23 minutos y 1 hora y media.

Aplicadas las cuatro (4) observaciones con el instrumento de Registro de Aula (Anexo 1), se procedió a transcribir los (4) registros de audio de las observaciones realizadas, para obtener un documento soporte literal de la sesión observada, del cual fuese posible extraer fragmentos significativos con los que se ejemplifiquen los asuntos –situaciones– a tratar; producto de este procedimiento se contó con cuatro (4) transcripciones de las observaciones en las sesiones; con esta información y los registros de aula, se procedió a la elaboración de cuatro

(4) formatos del instrumento “Matriz de Resultados observación de aula” (Anexo 2), con ellos se produjo el consolidado por docente para posterior contraste de la información en este sentido.

Los modos de hablar observados en el aula

Luego de realizadas las observaciones, se codificó la información para identificar las intervenciones de las docentes y los niños en la Tabla 1. A continuación se presentan las convenciones establecidas.

Tabla 1

Códigos que identifican las observaciones

Observación	Grado	Convención	Descripción Convención
Docente No. 1	Preescolar	OD1	O: Observación D: Docente No: Número que la identifica
Docente No. 2	Preescolar	OD2	
Docente No. 3	Primero	OD3	
Docente No. 4	Primero	OD4	

Observación de la docente 1 [OD1].

Registro Aula No. 1.

Estas actividades se realizan en grado preescolar, con la docente No. 1 y con ella participaban 23 niños.

Situación 1. Inicia y se declara la sesión.

OD1: *Bueno, listo, entonces vamos a empezar. Hoy es el primer día de la semana, es lunes.*

¿Qué día es hoy?

NIÑOS: *Lunes*

OD1: *Así es. El número del día, es 28, ¿de qué mes?*

NIÑO: *De agosto, agosto de 2017, 2017*

OD1: *De 2017. Muy bien.*

OD1: *Niños, ¿cuántas niñas hay?*

NIÑO: *12 niñas.*

OD1: *Bien, 12 niñas.*

OD1: *Vámonos con las niñas.*

OD1: *Niñas, ¿cuántos niños hay? Vamos a ver, empecemos...*

NIÑA: *10 -11*

OD1: *11 niñas.*

NIÑA: *Hay más niñas que niños.*

OD1: *Sí señora. Hay 1 niña más que niños ¿Cuántas profes hay?*

NIÑO: *1...*

Se observa que la actividad escolar se inicia con su ritual cotidiano, es importante llevar a los niños a ubicarlos en tiempo y espacio; la docente toma la palabra para que los niños comprendan que inició la sesión y que es necesario prestar atención, es decir, marca la pauta para decir tácitamente que se inicia un nuevo día en la escuela. Por su parte los niños, asumen y aceptan estas palabras y el ritual como parte del compromiso de estar en la escuela. Con esto se declara iniciada la jornada; la declaración es un acto que hace parte de lo cotidiano.

Con este acto de significación se establece la inauguración de la clase con los estudiantes: a partir de establecer el día, la fecha y la cantidad de estudiantes que se encuentran junto con la docente, se legitima la autoridad y, respondiendo, los oyentes legitiman la posición de la docente; así se exige y se reconoce la investidura que le confiere su rol; a través de sus acciones y expresiones se da inicio y final al ritual.

De otro lado con la requisición en la OD1, se regula permanentemente la disciplina a través de la voz y gestos del hablante, pues es responsable de hacer cumplir, de hecho a través de las expresiones y relaciones, ella se pone en posición de hacer existir su postura de autoridad como docente. Como refuerzo del lugar de la docente, durante la sesión ella dirigirá la utilización del tablero y los desplazamientos en el aula.

Situación 2. En esta situación, los participantes están trabajando en matemáticas, en el tema de la suma. Para el desarrollo de la actividad se utiliza una guía copiada a los niños; les presenta la actividad así:

OD1: ...*Muy bien. Bueno, les voy a contar algo, imagínense que así como nosotros para saber cuántos hay en total tenemos que sumar, o sea, contar los niños más las niñas más la profe, más los invitados y nos contamos todos y así tenemos el total. Hoy les traigo unas historias chiquiticas que tenemos que contar para ver cuántos hay en total, para saber cuántos hay en total. Yo sé que ustedes son muy pilos y van a poder resolverlo rápidamente. Bueno, vamos a... Van a empezar a mirar en cada uno de los dibujitos ¿Qué pasa acá?...*

Esta historia se refiere a unos conejos que conversan y a partir de allí se desarrolla la sesión con este enunciado:

OD1: ...*Estamos observando. Tratemos de pensar en nuestra mente qué es lo que está pasando en cada uno de ellos. Pensando con ojitos. Tranquilos que no les está preguntando nada, solo estamos observando. 2 minuticos más para que puedan observar cada dibujito y ahorita que empecemos a preguntar no nos vamos a. Yo voy a empezar con la primera. Se las voy a leer, dice: Observa y hay unos conejitos ahí charlando, así como cuando ustedes se ponen a charlar. Ahí hay unos conejitos charlando y de pronto llegan ¿Cuántos?...*

En un segundo momento de la sesión, la docente se apoya en otras copias guía entregadas a los niños, en las que utiliza una historia de “marcianos” como pretexto para presentar la secuencia numérica y reforzar la noción de cantidad y el trazo escritural de los números y comparte la siguiente información:

OD1: ... *Listo. Bueno, vamos a continuar con las actividades que estábamos haciendo. Ya hicimos la primera actividad que fueron las historias que venían en la hojita ¿Cierto? Ahora*

tienen algo en particular y es que nosotros vamos a pensar. Les voy a entregar esta hojita y vamos a observar qué pasa ahí y cada uno en su mente va imaginándose qué es lo que está pasando ahí ¿Listo? Van a observar y en la mente van imaginando qué es lo que está pasando ahí ¿por qué hay voces por ahí, si nuestros ojos están trabajando observando? Todos están observando. Listo. Todos tenemos las hojitas ¿Cierto?...

OD1: *Bueno, así empiezan las historias. Había una vez ¿Qué había, Salomé?*

NIÑA: *Un platillo volador*

OD1: *No señora, así no empieza la historia, tienen que observar.*

NIÑO: *Dos marcianos.*

OD1: *Eso. Había una vez dos marcianos.*

NIÑA: *Y un platillo volador.*

NIÑO: *Y llegaron otros.*

NIÑO: *Y llegaron cuatro.*

OD1: *¿Llegaron cuatro? ¡No!*

OD1: *Y llegaron...*

NIÑO: *Cuatro.*

OD1: *¡No señor!*

NIÑA: *Dos*

OD1: *Y llegaron dos en un platillo volador ¿Qué más pasó?*

NIÑO: *Llegaron más marcianos.*

OD1: *¡No llegaron! ¿Cómo decimos al final?*

OD1: *Y llegaron cuatro marcianos...*

En esta situación se aprecia que la docente asume una posición en la que requiere terminar cada enunciado con una expresión específica, desde la que cuestiona la posición de los niños cuando no cumplen sus “requerimientos”; los niños en su mayoría aceptan los llamados de atención, no obstante, esta postura de la docente produce en ellos una preocupación por la crítica frecuente de ella, cuando no se dice lo que ella espera.

Situación 3. Se utiliza otra historia, que trata de unos pájaros que se ubican en una rama y a medida que vuelan hacia la rama se suma cuantos hay.

OD1: *Muy bien. Ahora, Wilmer ¿Nos quieres ayudar con la siguiente historia? Listo, dale. ¿Qué crees que pasa ahí en la siguiente historia?*

NIÑO: *Hay uno y da cinco*

OD1: *¿Seguro?*

NIÑO: *¿Cuatro? ¿Cinco? ¿Cuatro? ¿Cinco?*

OD1: *¡Miren! Había un pajarito en una ramita del árbol y otros 3 amigos pajaritos venían volando. Cuando lleguen todos a la ramita.*

NIÑOS; *Son 4.*

Se observa que cuando la docente se dirige a un niño por su nombre, lo hace para llamar su atención –pues lo encuentra disperso– trata de involucrarlo en la actividad haciéndole preguntas a las que el niño –por su dispersión– no sabe contestar correctamente; le pide que cuente la historia y no contesta lo que le preguntan; la utilización de este mecanismo para “llamar la atención del niño” es frecuente en la sesión y ellos, lo asumen sin cuestionar; para no quedar en evidencia, evitan contradecir la posición que les otorga la docente, y no cuestionan el lugar asignado por ella.

En ese sentido se puede decir que la docente lleva a cabo actos que buscan conseguir el compromiso de los niños, que consiste en demandar el seguimiento de instrucciones y pautas de acción, con lo cual se ubica al sujeto en un lugar en que se muestre dispuesto a hacer lo que se le indique; condición que puede caracterizar uno de los modos como se va a producir el mundo social de los niños.

En esta oportunidad la profesora no requiere que haya una manifestación explícita de esa posición, pues con la requisición los niños atienden y no expresan mayor resistencia, por

esto la realización de este acto de significación –la aplicación de este mecanismo– no es explícita en la sesión, pues son pocos los niños que desconocen sus indicaciones o que la cuestionan.

Por otra parte, en cuanto al planteamiento de hipótesis, se encuentran algunas preguntas de la docente sobre enunciados cuya verdad está por establecerse. Por ejemplo, cuando la docente dice “¿seguro?”, podría pensarse que se introduce una pregunta para solicitar que el niño trate de confirmar lo que dijo, dándole al enunciado del niño el carácter de respuesta tentativa, de hipótesis, pero con una actitud aseverativa por parte de la docente, por esto, su acto no da lugar a la comprensión de la respuesta sino que indica que la respuesta es incorrecta.

Situación 4. Un niño de la clase, realiza una petición y la docente comenta.

NIÑO: *Pero ¿primero empezamos a escribir el nombre?*

OD1: *¡No! Nada. Solamente observar. No se preocupen por nada más. Van observando ¿Con qué observamos...?*

El hecho de la pregunta con la que el niño solicita una aclaración ante la docente, es objeto por ella, no hay aclaración, no da lugar a una explicación más profunda, esta pregunta, le hace pensar a la docente que no está prestando atención y decide no dejar avanzar esas preguntas que ella estima “fuera de lugar”, lo que se observa a través de su negativa respuesta, frecuentemente lo que el niño dice y hace, sin mayor –o mejor, ninguna– explicación para el niño simplemente ratifica la posición de la docente que recurre frecuentemente a su investidura.

De modo que en esta situación se identifica otro acto de significación, la decisión, que es un acto en el cual la figura de autoridad –docente– resuelve las situaciones, sin mayor objeción, en virtud del poder del que está investida.

En su mayoría, los niños asumen una posición receptiva en cuanto a las situaciones que generan conflicto en el aula, tal vez se interprete así dadas las condiciones de

desarrollo y edad, por lo mismo la docente toma la decisión de resolver la situación con una objeción mínima por parte del niño.

Situación 5. La docente explica el concepto de la suma, lo enuncia de esta manera:

OD1: *Muy bien, entonces en la rayita vamos a escribir el número 4. Así de fácil es sumar, es coger de una parte y tomar de otra parte y las reunimos todas y contamos ¿Es fácil?*

NIÑO: *Sí.*

Se observa que la docente asume y acepta su papel de quien sabe y hace saber, da por sentado que los otros no saben y en estas condiciones, la sesión se desarrolla sin mayor complejidad. En muy pocas ocasiones –casi nunca–, los enunciados de la profesora dan lugar a preguntas o a discusiones por parte de los niños, “automáticamente” se les asigna un estatus de verdad y certeza a las historias y generalizaciones que desarrolla en la sesión.

Se aprecia que el conocimiento de la suma que imparte la docente le permitió hablar de cosas exactas y de enunciados no discutibles y muy lejanos para la realidad de los niños, y no porque lo sea, sino porque no se hace ningún tipo de inferencia sobre lo dicho; al niño no se le da en ningún momento el lugar de quien puede allegar elementos para establecer tendencias, para elaborar conclusiones; se supone que él no está en condiciones de cuestionar – en ningún momento– el funcionamiento de la operación matemática, pues carece del conocimiento e información requeridos.

En todo el desarrollo de la actividad, y en esta situación en particular, cuando se trata de elaborar una conclusión sobre la operación, se llevan a cabo aseveraciones en las que se evidencia el recurso al conocimiento sobre la suma que tiene la docente; en esta condición, se establece una certeza irrefutable, no digna de discusión y el respeto por el conocimiento consiste en aceptar lo que dice la docente, aunque no se comprenda lo que se debe decir. No obstante, el

concepto de suma no se enunció en ningún momento, hubo consideraciones desde la experiencia cultural de la docente para concluir que era la operación de sumar.

Situación 6. La docente invita a emitir enunciados en el contexto de otra historia.

OD1: *Ahora, me va a ayudar mi amigo. Vas a pensar qué crees que puede pasar en la segunda historia ¿Qué pasa en esta historia?*

NIÑOS: ... *No hay respuesta por parte de los niños.*

En esta situación es claro que los niños no consideran que sea un acto requisitivo, sino una fórmula para iniciar el tema. Es decir, no interpretan la expresión como una pregunta, puede ser por poca práctica del mecanismo. En relación con la predicción, se tiene que la docente induce en pocas ocasiones a la proyección del conocimiento; son recurrentes las expresiones en donde ella enuncia lo requerido y no hay interacción o respuesta de los niños y cuando la hay, es cuestionada por ella, por ende, es posible, que los niños no interactúen a partir de sus preguntas o que formulen hipótesis cuando la docente lo solicita.

Situación 7. Se concluye la sesión. Luego de varias historias, la docente dice lo siguiente:

OD1: *Bueno mis amores. Ahora, al final aparece la línea larga que es donde está el nombre, entonces todos escribimos el nombre y al final de escribir el nombre vamos a colorear bien bonitos los dibujos.*

NIÑOS: ... *No hay respuesta de los niños.*

En esta situación se hace referencia a una selección estética en cuanto a la elección del color, pero se trata solo de una instrucción, de un requerimiento ante el cual no se presenta una evidencia de expresión afectiva hacia los niños. En la sesión no se les ha dado la oportunidad de exteriorizar lo que sienten y de manifestarlo públicamente mediante el uso de elementos plásticos o verbales; por esta ocasión ha quedado pospuesta la expresión afectiva, la posibilidad de manifestar su posición en relación con lo que se ha hecho y lo que han aprendido.

Sucedo algo parecido a lo que ocurri3 con otros actos de habla, se presenta una actividad que podr3a corresponder a un acto que tiene el prop3sito de explorar la posici3n de los ni1os, pero efectivamente se trata de una manifestaci3n distante que evidencia el poco inter3s de la docente por lo que sienten los ni1os o por lo que puedan pensar sobre el funcionamiento del mundo objetivo y el mundo social; en estas condiciones, el ni1o termina acomod3ndose sin dificultad al esquema propuesto por la docente.

Observaci3n de la docente 2 [OD2].

Registro Aula No. 2

Estas actividades se realizan en grado preescolar, con la direcci3n de la docente No. 2, quien en adelante se denomina OD2, con ella participaban 25 ni1os de la sesi3n.

Situaci3n 8. Inicialmente se desarrollan diversas actividades que buscan ubicar a los ni1os en lugar, tiempo, espacio y adem3s de estimular a prop3sito del tema actividades motoras y motivar la participaci3n.

OD2: *Bueno mis amores, nos vamos a saludar ¿Listo? Buenos d3as amiguitos ¿C3mo est3n?*

NI1O: *Muy bien*

OD2: *Este es un saludo de amistad*

NI1O: *¡Qu3 bien! ...*

OD2: *...Hello teacher*

NI1O: *Hello teacher*

OD2: *How are you?*

NI1O: *How are you? ...*

OD2: *...Ok. Muy bien. Nos vamos a desperezar un poquito antes de empezar, entonces le vamos a hacer c3rculos a la cabeza para empezarnos a despertar un poquito...*

Este ritual que establece la docente, denota un ejercicio de poder que regula las acciones en el aula y con ello se legitima la autoridad y los estudiantes legitiman la acci3n de la

docente para expresar y realizar acciones consentidas. El niño asume esto como algo instituido y adecuado, es más, acepta con agrado el desarrollo de este ritual; significa algo naturalizado en su cotidianidad escolar; de hecho se observa el disfrute y el goce de las acciones.

A través de la entonación y los enunciados interrogativos a través de preguntas, la docente mantiene los compromisos y comportamientos de los niños con actos como –levantar la mano, reconocer al otro, motivar a seguir la atención, escuchar la intervención de otros y favorecer la participación de todos–; se establecen acuerdos que el niño incorpora e internaliza sin ningún inconveniente; permitiendo así, la apropiación de los conceptos y acuerdos para el desarrollo de la sesión.

Situación 9. En esta sesión se trabaja el tema de los sentidos, en el área de las ciencias naturales. Al entrar en materia la docente propone el desarrollo de actividades utilizando el cuerpo.

OD2: Bueno, hoy vamos a trabajar con nuestro cuerpo porque hay partes de nuestro cuerpo muy importantes que nos ayudan para poder hacer todas las cosas que hacemos todos los días. Entonces, para hacer la actividad lo primero que vamos a hacer es ponernos de pie y cerrar la silla, pero sin hacer ruido, levantemos la silla. Listo, nos vamos a quedar al lado de la silla ¿Listo? Cada uno se queda al lado de su silla. Lo primero que vamos a hacer es que vamos a cerrar los ojos, vamos a tener mucho cuidado y no nos vamos a mover. Vamos a cerrar los ojos, y con los ojos cerrados, solamente van a hacer lo que la profe les diga, me van a escuchar, entonces no vamos a utilizar los ojos, pero sí vamos a utilizar los oídos para escuchar. ¿Listo? Entonces, todo lo que ustedes escuchen lo van a hacer ¿Vale? Pero tienen que tener todo el tiempo los ojos...

Con esto la docente motiva los actos de habla con los niños, y de forma secuencial continúa la sesión incorporando actividades motoras y verbales que involucran a los niños y se desarrolla así, cada uno de los sentidos, aunque se establecen frecuentes requisiciones se observa a simple vista el interés por el lugar del niño y la participación colectiva, se establecen acuerdos

que el niño incorpora e internaliza sin ningún inconveniente; a través de la entonación y los enunciados interrogativos de la docente se hacen preguntas que buscan mantener los compromisos de comportamiento como levantar la mano, reconocer al otro al hablar, con el fin de motivar a seguir la atención y favorecer la participación para todos, permitiendo así el afianzamiento del ritual y la organización durante el desarrollo de la sesión.

Situación 10. En este registro se evidencian apartes de interacciones de la docente con los niños, en las que busca apropiación de reglas de reconocimiento y actuación que enmarcan la interacción reconocida como correcta.

OD2: “...Yo les voy a mostrar algo y ustedes me van a decir qué es lo que yo les estoy mostrando ¿Listo? ¿Quién es este?”

NIÑO: *Un monstruo*

OD2: *¿Y de qué color es el monstruo?*

NIÑO: *Verde-Green*

OD2: *El monstruo es verde Green, listo, muy bien ¿Y esto qué es?*

NIÑO: *El pacto de aula*

OD2: *El pacto de aula ¿Y qué está haciendo aquí la niña?*

NIÑO: *Gritando*

OD2: *¡Ay! Qué niña tan gritona! ¿Y acá qué están haciendo los niños?*

NIÑO: *Escuchando*

OD2: *Están escuchando a la profe porque les está leyendo un cuento ¿Y aquí?*

NIÑO: *Alzando la mano*

OD2: *Los niños están alzando las manos para pedir la...*

NIÑO: *Palabra*

OD2: *¿Y aquí qué están haciendo?*

NIÑO: *Trabajando*

OD2: *Trabajando en...*

NIÑO: *equipo...”*

Este tipo de registro se aprecia que con los actos de habla se incorporan compromisos para mantener el orden institucional en el aula, por cuanto la docente recurre a sus condiciones culturales a fin de favorecer la construcción del mundo objetivo, es decir, que se puede decir que con la incorporación de reglas de actuación y reconocimiento en el aula, puede darse mayor opción de apropiación del conocimiento; la docente logra su cometido de hacer parecer bondadoso el mecanismo de exigir a los niños la aplicación constante de reglas que se han establecido en el aula, sin embargo, se contribuye con la adquisición del mundo objetivo.

Situación 11. La docente introduce juegos que recuerdan las reglas de actuación en la clase. Se trata de actos de habla que se pueden incluir en la clase de actos de significación conocidos como el compromiso.

OD2: Este dedito saltarán, salta, salta y pega aquí ¡Sh! ¡Shh! ¡Shhh! Cierro mi boca con llave y candado y el que la abra será el desjuiciado -Aquí no hay desjuiciado. Aquí no hay desjuiciado. Aquí todos se portan muy bien.

Con este juego nuevamente se busca conseguir que los niños se dispongan a escuchar e internalicen las reglas de reconocimiento y de actuación propuestas por la docente, lo que los lleva asumir y aceptar sin cuestionar la posición que se les asigna durante la sesión. El proceso se cumple de forma implícita y se logra que los niños actúen de forma adecuada en su entorno social. La actividad da un lugar a los niños para interactuar de acuerdo con las formas de hablar establecidas y hacer posible que continúe la sesión.

En cuanto a los compromisos que los niños deben asumir, se observa recurrentemente que la claridad en las reglas de reconocimiento y las actuación incorporadas da lugar a que los hablantes se expresen en la medida que lo estimen pertinente; el recordatorio sobre lo acordado al inicio de la sesión y la réplica de acciones incorrectas que realizan los niños cuando olvidan los acuerdos declarados a través del juego, es un ejercicio que los niños asumen

con agrado. Los niños aceptan y asumen los compromisos explícitos que circulan en el aula desde el principio de la sesión –pedir la palabra, escuchar al compañero, dar lugar a los otros de hablar, manejo del cuerpo, estar atentos–; esto es producto de la realización de actos que incorporan recursos metodológicos como las canciones, los juegos y el pacto de convivencia.

Situación 12. Con lo anterior se presentan en la sesión varios momentos durante los cuales, la docente toma decisiones frente a las situaciones de conflicto que se presentan con los niños.

OD2: *“A mí me gusta mucho el pollo con champiñones. Por ejemplo, yo sé que a Vale le gustan mucho las papas fritas ¿Cierto Vale?*

NIÑA: *Sí*

OD2: *Porque Vale siempre quiere comprar aquí papas fritas ¿Cierto amor?*

NIÑA: *Sí*

OD2: *Entonces yo sé que a ella le gustan las papas fritas. ¿Si ven? Entonces eso lo podemos saber gracias a que nuestro gusto nos permite decir ¡Eso me gusta mucho!*

Se trata en esta ocasión de una niña que no quiere hablar y la docente decide resolver la situación de incertidumbre o conflicto que se presenta con la niña que no quiere expresarse mediante un ejercicio de poder y de aplicación de su conocimiento sobre los procesos personales y grupales; ella recurre a lo que conoce de la niña para superar las situaciones coyunturales presentadas durante la sesión y, pese a que la docente está investida de poder para exigir una actuación, ella establece unas condiciones de juego y palabras para hacer creer que la decisión no la toma la docente sino la niña.

En esta situación habría sido posible dar la oportunidad a la niña de manifestar lo que siente, las razones por las cuales prefiere mantenerse en silencio, incluso los gustos a los que la docente hizo referencia, también habría sido oportuno animar a sus compañeros a mostrarse atentos y tener en cuenta lo que ella dice, expresándole así aprecio y dándole un lugar

para explorar sus emociones mientras habla; sin embargo, no se evidencia la intención por parte de la docente de facilitar la expresión afectiva.

Situación 13. En esta situación se trata de que los niños hagan aseveraciones sobre los sentidos.

OD2: *El cuarto sentido es el gusto ¿Alguno sabe qué será eso del gusto?*

NIÑO: *La boca.*

OD2: *¡Ah! Para el sentido del gusto utilizamos la boca*

NIÑO: *La boca.*

OD2: *¿Qué cosas podemos hacer con la boca?*

NIÑO: *Hablar...*

Teniendo como muestra esta situación la docente utiliza frecuentemente este mecanismo para la ejecución de su clase, es decir, a partir de enunciados en forma de preguntas, los niños deberán participar en la clase; se pone en juego el estimular los enunciados de los niños y durante la interacción profundizar en el conocimiento; estas preguntas que propone la docente, de fondo tienen un carácter evaluativo; si a las preguntas no se da la respuesta esperada, desde su posición la docente orienta la significación hacia los enunciados que se pueden considerar correctos; de esta manera incentiva la conversación, el diálogo y participación de los niños.

Situación 14. Continúa el desarrollo de la sesión. Sigue la solicitud de completar los enunciados aseverativos.

OD2: *Sí, entonces los oídos también nos sirven para conocer el mundo, miren que escuchamos muchos sonidos y ruidos y eso nos permite conocer los sonidos de los animales, la voz de nuestra mamita, desde que estamos en la barriguita de la mamita conocemos la voz de la mamá y ya la escuchamos y nuestro cuerpo se mueve cuando escuchamos la voz de la mamita, entonces, desde que estamos muy pequeñitos escuchamos y reconocemos la voz de la mamá- Listo, ese es el segundo sentido. Ya tenemos la vista, el oído... Sami ¿Qué ibas a decir?*

NIÑO: *También escuchamos los sonidos de los animales...*

Los actos de habla que predominan durante esta observación son actos aseverativos iniciados por la docente durante la interacción con los niños, quienes asumen sin problema el esquema; a través del uso del lenguaje, en la interacción se legitiman órdenes, preguntas, enunciados, promesas; se juega sin mayor cuestionamiento, se acepta el modo como se ejerce poder. Para la edad de los niños, el conocimiento de la docente es absoluto y se establece una certeza irrefutable aunque algunas veces no se sepa lo que se debe decir. Se destaca que la argumentación de la docente en relación con la validez del conocimiento sobre el mundo objetivo recurre constantemente a la autoridad que tiene por ser la maestra.

La docente asume y acepta su papel de quien sabe y hace saber, recurre a expresiones brindadas por los niños para aclarar el concepto; da por sentado que los otros no saben y desarrolla sin mayor complejidad la relación con el conocimiento sobre el mundo objetivo en la sesión. Por lo anterior, en muy pocas ocasiones, casi nunca, la postura de la docente es discutida por los niños; se le brinda un estatus de verdad y certeza a las historias y generalizaciones que se desarrollan en la sesión; no se cuestiona lo que sucede; también, es una estrategia para lograr la atención prolongada del niño, usando y seleccionando información del mundo social y subjetivo de los niños en interacción para aplicarla al aprendizaje.

Sin embargo, como particularidad de la observación en general, se evidencia que la postura de la docente en relación con el saber no se distancia de la circulante en el entorno social, no se diferencia por la utilización de conceptos y gramáticas rigurosas del propias del conocimiento que busca algún grado de rigor. Pero sí se observa el papel que asume en cuanto a su posición de decir ciertas cosas en relación con el conocimiento; por su parte, los estudiantes ante este tratamiento de la información seleccionada en relación con el conocimiento –los sentidos–, asumen, aceptan y no cuestionan el estatus de verdad dado sus enunciados por parte

de la docente, ha bastado con que ocupe el lugar de quien sabe, para que todas sus intervenciones sean legítimas y se reconozcan como conocimiento.

Por otra parte, los enunciados que los niños producen serían una oportunidad para iniciar una discusión sobre la verdad o falsedad de estos y de introducir cambios en los esquemas de interlocución, sin embargo, lo que predomina durante la interacción es que la docente se ocupa de garantizar que los niños den la respuesta que ella considera correcta; por su parte, los niños acatan las exigencias de comportamiento colectivo, lo que permite que la programación de actividades se cumpla; en ese sentido, aceptar lo que dice la maestra es cómodo para ella y los niños, así se conserva el papel de cada uno, sin cuestionar y sin tener en cuenta las implicaciones prácticas o conceptuales de lo establecido; en estas condiciones, no se aprovecha la oportunidad para que el niño exprese lo que siente sobre lo que sabe, lo que cuenta es mantener el orden establecido.

En cuanto a la expresión afectiva, se ve que para la docente es importante tratar bien a los niños, pero esto consiste en utilizar expresiones de amabilidad comunes para referirse a ellos, pero no hay evidencias de que ella tenga la intención de generar condiciones que favorezcan la exploración de la sensibilidad de los niños, no se observa un tratamiento cuidadoso de la singularidad.

Observación de la Docente e [OD3].

Registro Aula No. 3

Estas actividades se realizaron en grado primero, con la dirección de la docente No. 3, quien en adelante se denomina OD3, en ella participaban 35 niños.

Situación 15. Se inicia la sesión con una oración, enseguida se canta una canción que los niños han aprendido; esto se lleva a cabo en un total caos y desorden:

OD3: *En el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo. Amén...Padre Nuestro... Y le vamos a decir a Papito Dios que gracias por este día, que nos cubra, que nos acompañe, que nos ayude a ser cada día mejores niños, que aprendamos, que cuide a nuestros papitos y que nos ayude a estar siempre cerquita de él. Que aleje de nosotros la pelea...*

NIÑO: *Las groserías.*

NIÑO: *El odio.*

NIÑO: *Las mentiras.*

OD3: *Eso...*

NIÑO: *Decir la verdad.*

Se aprecia que la docente mantiene un ritual que sostiene un ejercicio de poder, sin embargo, no se puede decir necesariamente que ella regula las acciones e interacciones en el aula; es decir, la autoridad otorgada por la institucionalidad está regularmente en crisis, hay caos y desorden entre los estudiantes, pese a ello, la docente continúa con la actividad, que con su comportamiento cuestionan –todo el tiempo– la posición asignada a la docente. Los niños por su parte, de forma desorganizada reconocen el ritual, lo asumen como algo instituido y necesario para iniciar la sesión y entre tanto los niveles de ruido y desatención evidencian la dispersión de los estudiantes.

Situación 16. La docente enuncia al inicio de la actividad académica, luego de algunas indicaciones sobre lo que se realizará con los niños, esto se desarrolla en un caos y ruido generalizado:

OD3: *... ¿Qué estábamos trabajando el día de antes de ayer en sociales?*

NIÑO: *Estábamos trabajando...*

OD3: *Va Daily.*

NIÑA: *....*

OD3: *No.*

NIÑO: *Estábamos trabajando sobre el cuerpo...*

OD3: *No, pero estábamos trabajando en sociales sobre el cuerpo, no, otra cosa...*

NIÑO: *Estábamos haciendo...*

OD3: *Sociales.*

NIÑO: *Estábamos hablando del cuerpo.*

OD3: *Pero no. Estamos hablando de sociales.*

NIÑO: *Una sopa de letras.*

OD3: *¡Por acá empezó la primera idea! Estábamos haciendo una sopa de letras ¿Se acuerdan de la sopa de letras?*

NIÑO: *Sí.*

OD3: *Y en la sopa de letras ¿Qué teníamos que hacer?*

NIÑO: *Encontrar las palabras.*

OD3: *¿De los qué?*

NIÑO: *Los trabajos.*

OD3: *Muy bien, Una sopita de letra sobre los trabajos ¿Y esos trabajos de dónde eran?*

NIÑO: *Del barrio.*

OD3: *Muy bien. Entonces estábamos trabajando los trabajos del barrio.*

Con este registro la docente intenta traer a la memoria de los niños, una sesión previa en la que se había desarrollado el tema de “los trabajos del barrio” en el área de sociales; entre tanto que la docente expone el tema, los niños realizan hacen diferentes actividades; durante las instrucciones que brinda el ruido y el desorden son constantes. Con este registro se pudo observar que la docente hace un esfuerzo mayor para ser escuchada, situación que consigue de unos pocos estudiantes, no obstante, el desarrollo de la actividad tratando de afianzar un ritual de habla en el que los niños completan los enunciados sobre la temática que la maestra tiene para llevar a cabo como si fuese un ejercicio de “adivinanzas”. Se constata que una vez declarada la sesión como escenario posible de clase, la docente da instrucciones a los niños de las cuales ellos hacen caso omiso; las acciones que se desarrollan todo el tiempo ante las requisiciones dan cuenta de que no hay claridad en las instrucciones, ni dominio de reglas de reconocimiento y reglas de actuación; de principio a fin, la participación es caótica.

Situación 17. Se continúa la sesión, indagando con enunciados interrogativos a todos los niños sobre las diversas actividades que desarrollan sus padres.

OD3: *¡Listo! Teníamos una tareita y se van a acordar, por eso van a abrir el cuaderno para que se acuerden. Les dije que les preguntáramos a nuestros papitos en qué trabajaban. Vamos a hacer una rondita de los trabajos. El que alza la mano puede participar. Me van a decir el papá o la mamá*

NIÑO: *Mi mamá trabaja como vendedora de ropa.*

NIÑO: *Mi mamá lava el trigo.*

OD3: *El papá de él en una empresa ¿Y qué hace en la empresa?*

NIÑO: *No sé.*

OD3: *Pero acuérdense que esa era la tarea.*

NIÑO: *Mi mamá no trabaja.*

OD3: *Vean, la mamita que no trabaja pero se queda en la casa y barre, trapea, nos lava la ropa, nos hace de comer, ¿Cómo se llama ese trabajo?*

NIÑO: *Empleada.*

NIÑO: *Aseo.*

OD3: *Pero ¿Cómo se llama? Yo ya les dije cómo se hace porque su mamita lava, trapea.*

NIÑO: *Ama de casa.*

OD3: *¡Muy bien! La mamita que no sale de la casa a trabajar y que se queda en la casa. haciendo esos oficios ¿se llama?*

OD3: *Ama de casa.*

OD3: *¿Y qué quiere decir? Que la mamá ama.*

NIÑOS: *La casa.*

OD3: *Y como ella ama la casa hace eso, nos hace el almuercito, el desayuno, lava la ropita, nos hace... Ahora, yo les voy a preguntar, la mamita que hace eso ¿Es un trabajo?*

NIÑOS: *Sí.*

NIÑOS: *No.*

OD3: *¿Por qué es un trabajo?*

NIÑOS: *No.*

OD3: *¿Es un oficio?*

NIÑOS: Sí.

OD3: *Bueno ¿Por qué es un oficio y por qué un trabajo? ¿Y qué es trabajar?*

NIÑO: *Limpiar.*

NIÑO: *Que la casa esté limpia.*

OD3: *Otra preguntica, ¿los niños de esta clase estudian o trabajan?*

NIÑOS: *No.*

NIÑOS: *Solo estudian.*

OD3: *Vuelvo a preguntar, ¿Los niños de 101 que vienen todos los días a estudiar estamos trabajando?*

NIÑOS: *No.*

NIÑOS: *Sí.*

OD3: *Listo ¿Quiénes dicen que no trabajamos?*

NIÑOS: *Yo.*

NIÑOS: *¿Y uno cómo sabe que uno trabaja?*

NIÑO: *Porque hace oficio.*

NIÑO: *Estamos trabajando porque aprendemos.*

NIÑO: *Nosotros estudiamos.*

Este es un registro de cuenta de una parte de las múltiples intervenciones de los niños, y las constantes y reiteradas preguntas de la docente culminan con un excesivo desorden y ruido generalizado, al que los niños de forma caótica y desorganizada “van y vienen”, lo que hace que luego de –una hora– termine, sin que se sepa exactamente cuáles eran los propósitos a alcanzar.

Situación 18. En este registro se hace alusión a que ante tanto ruido y desorden constante, la docente frecuentemente pierde el control y utiliza expresiones requiriendo los comportamientos adecuados de los niños para continuar.

OD3: *¡Muy bien! ¡Oigan! Estos amigos, van a cerrar el cuaderno, solamente vamos a escuchar y nos vamos a acordar de una cosa. Yo voy dando pistas y el que vaya acordándose va a pasar al tablero a escribir.*

NIÑOS: ...*Sigue el ruido.*

OD3: *¡Hábleme bien y se va a quedar quieto!*

NIÑOS: ...*Sigue el ruido.*

OD3: *¡Amigo espérese... Amigos vamos a escuchar!*

NIÑOS: ... *Sigue el ruido.*

OD3: *Esa Daniela, ¡Si que habla, Dios mío!*

NIÑOS: ... *Sigue el ruido.*

La docente frecuentemente lleva a cabo actos de habla de orden requisitivo, con los cuales intenta mantener la disciplina, el orden y la convivencia en el lugar; la docente pretende hablar desde el lugar de quien está autorizado para solicitar que los niños se comporten de determinada manera, pero los niños hacen caso omiso a esa pretensión pragmática, se ocupan más de sus acciones individuales, no asumen, ni aceptan, ni cuestionan las solicitudes de comportamiento que se les hace, simplemente obvian estas requisiciones. En general, se observan dificultades en la realización de los actos regulativos en lo relacionado con el uso de la palabra, el seguimiento de una pauta ordenada para el desarrollo de la sesión.

Situación 19. Expresiones que se utilizan para mantener el control y el poder en la sesión:

OD3: *¡Muy bien! Me va a tocar dar un punto para cada fila porque están muy pilosos...*

OD3: *El que no habla es porque no quiere...*

OD3: *Yo voy a calificar a esta fila, le voy a dar un puntico por participar...*

NIÑOS: ... *Sigue el ruido.*

En la sesión se hace alusión permanente a unos compromisos, pero los niños no los reconocen ni dominan las reglas de actuación ante ellos, por cuanto los compromisos no se cumplen; lo que se observa es que a la docente las actividades no le salen bien y tiene que “inventar” nuevas reglas en la marcha, a las que los niños no responden por falta de claridad. La necesidad permanente de enfrentar situaciones coyunturales da lugar a pensar que la docente,

aunque está investida por el poder propio de su cargo, carece de reglas de actuación y reconocimiento en el aula que lleven a los niños a la realización de las acciones a partir de sus actos de habla, en toda la sesión se evidencia que las pautas son confusas y enredadas.

Situación 20. Actos de habla para hacer aseveraciones en el desarrollo de la sesión alrededor del concepto “Los trabajos del Barrio”.

OD3: *¿Cómo se llama la que cose?*

NIÑO: *Cosedora.*

OD3: *¿Cosedora es esta...?*

NIÑO: *No.*

OD3: *Pero con máquinas.*

NIÑOS: *Máquinas.*

OD3: *No, pero la persona.*

NIÑO: *Maquinadora.*

OD3: *¿Se llama maquinadora?*

NIÑO: *Arregla lo que le manden a arreglar.*

OD3: *La que hace los arreglos a la ropa.*

NIÑO: *Mecánico.*

OD3: *¿Le hacemos mecánica a la ropa?*

NIÑOS: *No.*

NIÑO: *A los carros.*

NIÑO: *Cosedora.*

NIÑO: *Cose la ropa que está descosida.*

OD3: *Pero, ¿Cómo se llama?*

NIÑO: *Aguja.*

OD3: *¿Se llama aguja están diciendo? Les voy a dar una pista, Mo...*

NIÑO: *Muñequería.*

OD3: *Hace muñequería, no, es la que cose ropa.*

NIÑOS: *...Solo ruido.*

OD3: *No. La que cose la ropa, la que arregla la ropa, Moda...*

NIÑO: *Moda.*

NIÑO: *Moledora.*

OD3: *¿Muele la ropa?*

NIÑOS: *No.*

OD3: *Tiene máquina, arregla los vestidos, le pone botones.*

NIÑO: *Moda.*

OD3: *Eso, tiene la palabra de moda Mo- dis*

NIÑOS: *Ta.*

NIÑOS: *Modista.*

OD3: *La persona que cose se llama.*

NIÑOS: *Modista.*

Luego de este periplo, el papel de quien sabe está puesto en la docente y hacer hablar a los niños hace la sesión se agote en una serie de “adivinanzas”. La docente hace que los niños “recreen” y hacen aseveraciones sobre sus condiciones culturales sobre “los trabajos del barrio”, esto distancia la relación con el mundo objetivo, lo que produce que sean constataciones que se instalan y son apropiadas de forma errada. Por su parte, los niños debido a su posición de oyentes, aceptan, asumen y no cuestionan las aseveraciones de la docente, pues dan por hecho que lo dicho por la docente, tiene un estatus de verdad y de certeza; en la sesión se afirman cosas que se hacen pasar por ciertas, por el simple hecho de ser dichas por la docente y de eso no se trata el acto educativo.

En general las situaciones y los registros dejan al margen en la sesión la expresión afectiva, pues aunque se le permite al niño el uso del lenguaje y la palabra para expresarse, no se aprecia la sensibilidad por la expresión afectiva y el buen trato. Aunque la docente reclama correspondencia con los actos de declaración, espera que las personas no expresen lo que sienten, sino contesten lo que se necesita o lo que ella requiere, no requiere conocer la singularidad del niño y para esto se identificó que no utiliza los nombres de los niños sino que los denomina

indistintamente “amigos – amiga- amigo”. El caos que se instala en la sesión orienta al niño a comportamientos colectivos que reflejan lo que observa, por cuanto en sus comportamientos individuales le cuesta tener en cuenta a los otros para hablar; se evidenció una distancia con el conocimiento y la carencia de pautas de reconocimiento y pautas de actuación que propicien escenarios más propios para el aprendizaje.

Observación de la docente 4 [OD4].

Registro Aula No. 4

Estas actividades se realizaron en grado primero, con la dirección de la docente No. 4, quien en adelante se denomina OD4, con ella participaban 35 niños.

Situación 21. Se inicia la sesión con una breve oración y el recuerdo de la actividad del día anterior; en esta ocasión se continúa la sesión con el Tema El agua, en el área de ciencias naturales, y para iniciar la sesión la docente hace este enunciado:

OD4: *Bueno. ¡Listo!. Nos vamos a organizar. Resulta que para hoy tenemos otra actividad muy diferente. Ayer vimos un tema importante que tenemos que trabajar ¿Cierto?*

NIÑOS: *Sí.*

OD4: *¿De qué era?*

NIÑO: *Del planeta.*

OD4: *Laura... porque Laura me pidió la palabra.*

NIÑA: *Sobre el agua.*

OD4: *¿Qué más recuerdan sobre eso?, David...*

NIÑO: *Hay que cuidar el planeta.*

OD4: *Erick...*

NIÑO: *Y también cuidarlo porque los humanos le hacen maldad al planeta.*

OD4: *Julián.*

NIÑO: *Para poder vivir...*

Bajo las condiciones anteriores, se observa que en la sesión hay un ritual de habla implícito, que funciona de acuerdo con unas reglas de reconocimiento y de actuación, pues los

estudiantes reconocen su existencia y las aplican en las actividades que se desarrollan por lo regular en el aula; no obstante, para su cumplimiento se recuerdan las reglas establecidas, se observa una internalización que promueve la existencia de un orden establecido para que el niño contribuya al desarrollo de un orden social y la relación con el mundo objetivo.

El hecho de recordar a los estudiantes a través de preguntas las condiciones que no hay que olvidar para que la sesión se lleve a cabo, permite que ellos reconozcan y expresen lo que no está saliendo bien en la sesión.

En cuanto a la posición de la docente, en esta situación se observa que ella acepta y asume la investidura que le da su papel, en ese sentido, le hace cumplir al niño lo indicado por el ritual establecido; su ejercicio de poder regula la disciplina, favorece el silencio y se evidencian concertaciones implícitas con los niños, lo que hace ver su ejercicio como un mecanismo de funcionamiento bondadoso.

En este sentido, en la posición que asumen los niños se evidencia que incorporan sin dificultad las reglas de la docente, aceptan y asumen con agrado y disposición lo dicho por ella; la posición asumida por la docente ante los niños contribuye a hacer existir el mundo social.

Situación 22. Luego de la participación de algunos niños, se solicita la presentación de la tarea que consistía en la elaboración de una cartelera con la que los niños realizarían una exposición a partir de lo indagado por ellos y de la información obtenida en la sesión anterior con la docente enunciada así:

OD4: *...Muy bien, listo. Entonces, vamos a hacer lo siguiente. Para hoy tenían ustedes una cartelera ¿Cierto?*

NIÑO: *Sí.*

OD4: *Yo ya vi unas bien bonitas e interesantes como la de Clara. Entonces, vamos a hacer lo siguiente: Como hicimos la actividad de campo, empezamos a escribir las características y las cosas más importantes que podíamos ver sobre un tema ¿Cierto? Entonces hoy vamos a empezar*

a exponer cada una de las carteleras lo que le llamó más la atención de la clase de ayer. Entonces, vamos a pasar con la cartelera de Clara. Entonces Clara va a pasar y nos va a exponer sobre la cartelera de ella, qué es lo más importante que ella vio en la clase de ayer. Pasa Clarita, ponte de pie y hazlo, así como hicimos con la cartelera de la ciudad. Y todos vamos a poner cuidado porque estamos haciendo el ejercicio de la palabra. Escuchamos...

Al iniciar la sesión, el hecho de recordar el compromiso que los niños habían adquirido en la sesión anterior, es evidente que implica un ejercicio personal, y al hacer la solicitud uno a uno, la docente recurre a su investidura para que realicen la exposición, esto sitúa a la docente en un ejercicio colectivo de compromiso y para su cumplimiento otorga la palabra en cumplimiento de los rituales que ya ha establecido.

Situación 23. En este registro se presenta el uso frecuente de enunciados interrogativos para elaborar las situaciones en relación con el tema del agua.

OD4: *¡Muy bien! Ese es el sistema digestivo y el agua también nos sirve para todo nuestro cuerpo. Acuérdense que casi todo el cuerpo de nosotros está completamente lleno de ¿Qué?*

NIÑOS: *De agua.*

OD4: *Es líquida. Y para la piel ¿Qué es la piel? David.*

NIÑO: *La piel es lo que lo ayuda a cubrir.*

OD4: *¿Quién más me dice qué es la piel?*

NIÑO: *Toca cuidarla porque nos podemos rasguñar.*

OD4: *Jordan.*

NIÑO: *La piel sirve para que no se nos vean los huesos.*

OD4: *Muy bien. La piel es nuestro forro ¿Se acuerdan cuando hablábamos que sirve para proteger todo nuestro cuerpo?*

NIÑOS: *Sí.*

OD4: *Pregunta. Ya vimos que también es importante para la naturaleza, para los animales, Luna dijo que es importante para el cuerpo ¿Cómo veo reflejado que es importante para mi cuerpo?*

NIÑO: *Porque eso nos ayuda para la cara.*

OD4: *Sí ¿Será que si yo tomo agua o tengo suficiente agua en mi organismo me veo vital o me veo así? ¿Qué pasa cuando nosotros hacemos ejercicio y nos da mucha sed? ¿Cómo nos sentimos?*

NIÑO: *Apagados.*

NIÑO: *Dormidos.*

NIÑO: *Deshidratados.*

El uso frecuente de los enunciados interrogativos a través del uso de preguntas establece una dinámica de atención con los hablantes favoreciendo la enunciación de postulados verdaderos y falsos, encausando aquellos que se alejan de lo que se dice, estableciendo juego de intereses, prácticas y palabras que se combinan de forma invisible para los niños y hace ver que los enunciados en la interacción con la docente son adecuados y corresponden a los comportamientos esperados en la escuela.

Situación 24. En esta situación se busca la articulación del conocimiento a partir de la revisión de los materiales elaborados por los niños.

OD4: *...Miren ese mensaje tan bonito, ¡Quiero que lo leas!*

NIÑO: *El agua es un elemento vital en la vida del ser humano, las flores y los animales.*

OD4: *El agua es un elemento ¿Se acuerdan de que ayer hablamos qué era un elemento?*

NIÑO: *Sí.*

OD4: *Y qué era un compuesto, ¿qué era?*

NIÑO: *Que era de H₂O.*

OD4: *¡Muy bien! Que era un compuesto químico, como cuando hacemos sopa, uno tiene varios componentes para hacer una sopa ¿Cierto? El agua también tiene varios componentes y se está hablando de un elemento que es indispensable para todo tipo de vida, las plantas, los humanos y los animales.*

OD4: *¡Muy bien! ¿Qué más vas a decir de tu cartelera?*

NIÑO: *Protejámosla porque nos da vida.*

OD4: *Sigue...*

NIÑO: *No malgastes el agua.*

OD4: *Muy bien Jordan ¿Quién te ayudó a hacer esa cartelera?*

NIÑO: *Mi mamá y yo.*

En esta situación se aprecia que la docente recurre a los enunciados interrogativos para propiciar la conversación con los niños y evocar en la memoria la información que la docente requiere de su interlocutor.

En la situación 23 y 24 el uso de las aseveraciones es notoria; los niños, siendo de un grado primero de educación inicial, con aportes de la docente, utilizan la generalización, la constatación y esta posición dispone una igualdad de condiciones alrededor del conocimiento, ya que existe un previo acercamiento al significado, ampliado a través de estrategias de indagación fuera del aula que propician las interacciones mediante la estrategia de la exposición como recurso para hablar de lo que se sabe. El uso de la pregunta *¿Qué era?* Ubica a los niños en relación con del tema tratado, es decir, con el contenido de lo que está aseverando, y se exploran las implicaciones prácticas de las consignas que se enuncian en las carteleras.

Situación 25. Se muestra en el registro cómo la docente resuelve los conflictos en el aula.

OD3: *¡Jordan! ¿Qué leyó Nicole? Como cuando tú estás exponiendo y cuando pides la palabra, todo el mundo te escucha, así que todo el mundo merece que lo escuchen. Juan, hágase aquí. Venga para acá...*

Cuando se suscitan conflictos en el aula, la profesora acude a su investidura para resolver la situación. El niño por su parte asume sin cuestionar la situación, acepta y acata la requisición de adecuar su comportamiento a las normas, pues reconoce su nivel de responsabilidad frente a la situación y considera que el requerimiento de la docente es un válido. Se comprende como una requisición que se le hace por su comportamiento y la necesidad de recordar los compromisos adquiridos explícita e implícitamente, no queda más que acatar.

Situación 26. En este registro se observa que luego del desarrollo del tema, y ya para culminar la actividad, los niños escuchan las orientaciones de la docente.

OD4: Bueno, muy bien. Como todos ya hicimos el ejercicio de la cartelera, miren lo que vamos a hacer; resulta que ya hicimos todo el ejercicio de las exposiciones. Oído, en el cuaderno de español cada uno va a inventarse un pedacito de una canción para el agua, la que quiera, hay canciones de sol solecito y puede haber agua agüita, no sé... Cada uno va a copiar rápidamente una canción del agua y reviso el escrito.

Se presentan situaciones propias del mundo social con los niños, pues hablar no es, únicamente, verbalizar expresiones más o menos correctas gramaticalmente, sino que se realizan actos dirigidos, es decir, con la intención de comunicar experiencias –formas de ver y sentir– e incidir sobre el comportamiento de los interlocutores y a partir de las interacciones y las preguntas y los actos de habla que se suscitan tienen todo el tiempo un carácter evaluativo; al no presentarse la respuesta deseada, la docente asume su papel, amplía y orienta la producción de los enunciados posibles que se consideran respuestas correctas.

En esta observación OD4 resulta interesante la relevancia que adquiere la expresión afectiva para la docente, es decir, la importancia que atribuye a dar al niño la oportunidad de encontrar expresiones que le permitan manifestar su forma de sentir en relación con un tema. Ya no se trata de que emita enunciados falsos o verdaderos sino de que pongan en juego lo que sabe hacer y exprese lo que siente. Esta distancia frente a los juicios de verdad y falsedad también permite que el niño elabore la capacidad de apreciar sus capacidades dando un lugar para ejercer el derecho a equivocarse, lo que beneficia el aprendizaje y fortalece la independencia de sus enunciados y la confianza de expresarse del modo propio de su edad. El buen trato y la invitación a la expresión de la sensibilidad ante los enunciados favorecen una distinción de la orientación de la significación en la escuela, comparada con la que se elabora en escenarios donde no se brindan estas oportunidades.

Contrastes entre las pautas de interacción

A partir de las prácticas observadas en ciclo inicial, se pueden establecer varios contrastes en la forma como las docentes interactúan con los niños.

Con el objeto de establecer los contrastes entre las observaciones descritas anteriormente se procederá a comparar OD1 y OD2, luego OD3 y OD4 y finalmente a establecer tendencias generales en las OD1, OD2, OD3 y OD4.

En las observaciones de las docentes de preescolar OD1 y OD2, se destaca que la D2 otorga mayor valor a la interacción con los niños mientras que OD1 establece una clara distancia entre los niños y ella.

En general, se puede decir que OD1 y OD2, corresponden a prácticas de aula en las que se privilegian y favorecen los actos regulativos – declaración, requisición, compromisos y decisión– que de fondo están relacionados con la existencia de la escuela en el mundo social; se trata de intervenciones orientadas a que los niños aprendan a operar las reglas y normas de la escuela.

En las dos prácticas se evidencia una tímida relación con los actos instruccionales, es decir, la referencia al conocimiento, aunque lo que predomina es la ausencia de mecanismos para exponer y requerir argumentos y evidencias que respalden los enunciados; en las aulas se observó de forma regular que para interpretar el mundo social las docentes recurren a un saber basado en su experiencia cultural, percepciones, aprovechando que su punto de vista goza de una investidura social, es decir, una goza de un ejercicio de poder explícito y legítimo.

Se distingue en la observación de la OD2, que partir de los enunciados interrogativos formulados se propician interacciones con el niño que otorgan un lugar a las

expresiones y repercuten significativamente en las acciones de aula y reconocen los modos de hablar de los niños; en el aula, la docente explora los enunciados para indicar su verdad o falsedad, ella aprovecha su ejercicio de poder para establecer acciones que promuevan otras acciones que a su vez, fortalezcan la capacidad del niño para hablar del modo que ella estima adecuado. Se observa que la docente promueve la realización de actos de habla vinculados con los actos de significación, la expresión de las emociones y el afecto, se puede inferir que la práctica de aula, además de cumplir con lo regulativo y tímidamente con lo instruccional, brinda la posibilidad que los niños expresen sentimientos y pensamientos propios del plano social y subjetivo durante las interacciones que se establecen en el aula; más allá de la declaración explícita de afecto a través de fórmulas estereotipadas, se dan situaciones en las que es posible aprender a reconocer la singularidad del niño. En estas condiciones pueden establecerse diferencias en relación con lo que es posible expresar y sentir en la escuela, por ejemplo con el uso del nombre.

En las observaciones OD3 y OD4, que se realizaron en grado primero, se encontraron prácticas de aula donde predominan los actos de habla realizados por las docentes. Un aspecto común en las OD3 y OD4 es que allí se propician intercambios con niños los modos en los que la validez de los enunciados sobre el funcionamiento del mundo objetivo se basa en la investidura social de la docente.

En la observación ODO3 se evidenció una sesión desarticulada del currículo, es decir, se observa un grado de “emergencia improvisada” en las propuestas de actividad que hace la docente, tanto así que dejan ver la frecuencia de recurrir a sus constataciones empíricas y a las experiencias culturales para llevar a cabo su práctica de aula; se trata de una práctica que dista del conocimiento formal, quedando relegados los planteamientos al plano de los que comúnmente

circulan en el entorno social de la docente y hacen parte de su experiencia cultural. Se puede ver que los niños, pese a su corta edad, reconocen la posición que tiene la docente, la investidura que obliga a acatar sus indicaciones; sin embargo, las situaciones a que dan lugar las actividades propuestas por la docente dejan ver que esto no es suficiente para que las requisiciones sean atendidas y menos para obtener los compromisos que se trata de establecer con los niños, al punto que se puede pensar que no ha sido posible introducir las reglas de reconocimiento y de actuación necesarias para la organización de las funciones de escuela con el conocimiento y las relaciones sociales.

Por el contrario en OD4, se puede apreciar una articulación frecuente entre lo que se trabaja en clase y el saber y los conocimientos de los niños; llama la atención el uso frecuente y el dominio de las reglas de reconocimiento y reglas de actuación que propicia la docente con los niños, para garantizar un ambiente de escucha de los enunciados de los otros; ella desarrolla un proceso de interacción que estimula sus conocimientos y capacidades, condiciones en las cuales la interacción entre docente y estudiantes es fluida, esta situación genera oportunidades para la socialización del conocimiento; todo el tiempo está implícito el ejercicio de poder que exige escoger las mejores formas de expresión ante otras personas por parte de los niños y por supuesto de la docente.

El análisis de las observaciones —OD1+OD2+OD3+OD4— permite establecer que el acto de significación de mayor relevancia en cuanto a los actos regulativos, es la requisición, pues pretende regular la disciplina, la postura, el comportamiento, la palabra y hasta las agresiones, requiere que luego de declarada la sesión el docente que está investido para el ejercicio de poder brinde opciones para el manejo de la comunicación y el lenguaje en el aula de

clase, pues de hecho es quien decide cuales son, las expresiones y los enunciados propios para decir y debe prever el comportamiento del niño antes, durante y después de la sesión.

En su orden de importancia el compromiso como parte de los actos regulativos de la escuela, compromete a los niños a hacer ciertas cosas que la escuela exige a través de la docente y que además, permite el desarrollo armónico de las sesiones. Con esta expresión se puede decir, que el hablante exige al auditorio lo que él desea y lo que considera que se debe hacer, y aunque no lo diga abiertamente (Implícito), les recuerda el compromiso y les reitera la sumisión al mismo.

La aseveración se constituyó en el más frecuente de los actos de significación en lo instruccionales, en este caso, se encontró que su función más importante es contribuir de forma importante a hacer notar la posición de la docente; a esto corresponde también la alta frecuencia de enunciados interrogativos en los que se solicita al niño que mencione la información que el docente considera correcta.

A partir de las observaciones de las prácticas de las docentes – OD1+OD2+OD3+OD4–, se trata entonces de establecer si estas interacciones propician cambios en los modos de hablar de los niños, si favorecen el desarrollo de capacidades de crítica y argumentación en relación con la validez de los actos de significación que se realizan, pues sus condiciones de posibilidad difieren en medio de unas prácticas comparadas con las que se dan en otras.

En común se encuentra que en estas interacciones se realizan dentro de un aula de clase, se trata de encuentros que giran en torno a temáticas y contenidos establecidos en el currículo para cada grado; además, en las prácticas observadas se identifican rituales de iniciación que permiten a la docente, como figura autorizada, declarar inaugurada la actividad

escolar. También se observó, en general, que se trata de actos de habla que se pueden identificar como propios de la escuela, como actos que orientan la significación en el sentido de lo que se reconocerá como legítimo en tanto requieren una forma correcta de expresión y de comportamiento. Esto se da en virtud del énfasis en el dominio de reglas de reconocimiento y reglas de actuación. Son interacciones en las que se hacen esfuerzos para garantizar la vigencia del funcionamiento institucional, en ese sentido se realizan declaraciones, se toman decisiones y se establecen compromisos.

Dada la dominancia de los actos regulativos, se puede decir, que en cuanto a las reglas que normalizan los actos de habla, es la docente quien establece las relaciones de orden e identidad con los niños, estas prácticas de aula propician o no, las capacidades y modos de hablar con los estudiantes; diversos enunciados que se emiten en las prácticas enfatizan en regular las acciones que ocurren en el aula, a fin de mantener y establecer un orden en los patrones de conducta para –iniciar, dar continuidad y concluir– la clase.

En su totalidad las observaciones —OD1+OD2+OD3+OD4– dejan ver el interés de las docentes por el mantenimiento del orden social en la escuela, de acuerdo con las tendencias vigentes en la experiencia cultural de las docentes; no se observa una disposición a introducir cuestionamientos a la validez de los actos regulativos realizados.

En contraste se evidencia la escasa frecuencia de actos orientados a la elaboración de las concepciones sobre el mundo objetivo; tan solo se establece una distancia entre los estudiantes y el saber propio de la escuela, de modo que, con mucha frecuencia se asigna al niño el estatus del que “no sabe”, “no comprende el lenguaje de la escuela”. Sin embargo, este supuesto reconocimiento proviene principalmente de la experiencia sociocultural de las docentes;

no se trata de conocimientos contruidos de acuerdo con reglas del dominio académico; No se trata de enunciados que se sometan a validación en el contexto de la interacción educativa.

Dadas las condiciones de adquisición del lenguaje –género, clase social, condición cultural entre otros–, en los niños se observa una constante incapacidad para cuestionar o refutar las posiciones de las docentes, quienes en la situación de privilegio propia de su posición en la institución, tienen la posibilidad de pretender una validez absoluta para sus actos de habla; esta situación pone sistemáticamente en desventaja a los niños, sin que sea posible que ellos puedan tomar la palabra para hacer sus planteamientos desde la forma como interpreten el mundo. No se vislumbra la conveniencia de establecer posiciones más horizontales y democráticas, pues no se considera pertinente dar un lugar al saber del estudiante – independiente de que sus enunciados sean verdaderos o falsos– ni implicarlo en la construcción de conocimiento en el aula.

Por otra parte, se encuentra una ausencia de articulación entre las prácticas de aula de un grado a otro, es decir, de preescolar a primero, pues la discusión sobre la relación de las prácticas de aula con las formas de hablar de los niños pasa a un segundo plano, en el diálogo con las docentes y las observaciones de la actividad de clase indican que el interés se centra en el desarrollo de los programas asociados al currículo; en tanto el currículo no ofrece criterios explícitos para evaluar, hacer seguimiento e intervenir sobre el modo como se habla con el niño en la escuela, el asunto deja de tratarse como un campo de ejercicio pedagógico.

La ruptura entre las metas que se persiguen de un grado a otro, no da lugar a que se generen posibilidades de que los niños aumenten su competencia de un grado a otro, es decir, que con el paso de preescolar a grado primero, se introduzcan formas de interactuar con los niños que evidencien una articulación en la dirección de generar posibilidades que permitan organizar

formas de hablar que puedan incidir en los comportamientos de los interlocutores. No se considera que una acción pedagógica a través del modo como se habla con el niño puede fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa puede establecer condiciones que propicien el fomento de capacidades para la lectura y la escritura; por esto no se socializan estrategias de trabajo orientadas en esta dirección. En este sentido, se trata de entender que todo lo que sucede en el aula de clase se circunscribe a una práctica pedagógica y se configura como un acto comunicativo, de modo que hablar equivale a más, que decir palabras.

En general, el análisis de la expresión afectiva como acto de significación y teniendo en cuenta que aparentemente es un acto que no tiene cabida en la escuela, se puede interpretar que su existencia en los primeros años de vida equivale a darle un lugar al niño en los procesos de aula ya que es una forma de favorecer el desapego familiar y el establecimiento de nuevos elementos en el aprendizaje de los niños en el aula en relación con su mundo social y subjetivo de estar en la escuela. El desarrollo de actividades que propicien la relación entre el conocimiento, emociones y afectos pueden llegar a ser una condición que confiera un lugar al niño y oriente una nueva forma de significar sus actuaciones e interacciones en el aula con las docentes y otros estudiantes.

Capítulo IV. El Entramado Comunicación - Capacidad – Poder

Uno de los propósitos de la escuela es generar oportunidades para el aprendizaje en todos los estudiantes y que estos contribuyan al mejoramiento de sus condiciones iniciales, esta condición es más exigente cuando se trata de educación inicial, pues de hecho, se trata de la socialización que ubica al niño en la escuela y representa un encuentro entre las construcciones que ha elaborado en su contexto sociolingüístico y cultural primario y las que demanda un medio externo a su familia que reviste un carácter formal. La escuela puede entonces, propiciar a los niños oportunidades para relacionarse con orientaciones de la significación que exploren la validez de los actos de habla, no tanto mediante prácticas de enseñanza, sino de las pautas de comunicación vigentes durante las interacciones en el ciclo inicial. En este caso, la escuela se puede convertir en un medio diferenciador en cuanto al aprendizaje de modos de hablar que cuenten con mayor reconocimiento social al verse inmersos en relaciones que permiten hacer exploraciones de las propias perspectivas y las de los otros.

En las observaciones realizadas se encontró una marcada primacía de los actos regulativos sobre los actos instruccionales en los que la docente hace solicitudes, toma decisiones, demanda compromisos asumiendo su rol institucional, sin mostrar explícitamente que su realización debe cumplir condiciones que los validan (o, de no ser así, los invalidan), por ejemplo, que al decidir es necesario poder exponer las razones por las que se establece el carácter de una falta y la sanción correspondiente, o que cuando se dice que el niño no ha alcanzado un logro deben darse explicaciones que sustenten el enunciado. Esto implica atribuir al niño una posición en la que solo le es permitido aceptar las exigencias sin prestar atención a los supuestos que sustentan la validez de los actos.

En tanto las formas de actuar y los cursos de acción que se establecen son reguladas permanentemente por las docentes, no se puede apreciar que todo acto conlleve un posicionamiento dentro de pautas establecidas pero que requieren el cumplimiento de reglas que garanticen su legitimidad. En estas condiciones, no se da la oportunidad de cuestionar las pretensiones de validez de los actos, con lo cual se niega la posibilidad de que el niño tome conciencia de los aspectos que están en juego durante los intercambios discursivos.

En general, se aprecia en las sesiones de observación que la interacción a partir del saber no ocupa un lugar importante; si bien se registran aseveraciones y uno que otro intercambio que pueden parecer formulaciones de hipótesis o predicciones sobre el funcionamiento del mundo objetivo, no hay rastros de que las docentes exploren las evidencias o las razones en que se basa el hablante para hacer tales planteamientos. Adicionalmente, en muy pocas ocasiones se brindó la oportunidad a los niños de expresar sus ideas, la voz que se escuchó fue la de las docentes, quienes expusieron sus posiciones y formularon preguntas desde un formato de enunciados interrogativos en los que se espera que el niño diga lo que se considera correcto, insistiendo así, en una legitimación del mundo social-institucional en el que a los enunciados de la docente se les da un valor y un lugar absoluto, lo que permite introducir concepciones que pueden ser imprecisas y confusas en relación con el saber, pues procede el conocimiento de otras fuentes.

Estas tendencias de la interacción corresponden a concepciones de que los niños tienen una extrema necesidad de ser regulados por un adulto, lo que supuestamente se corrobora por cuanto ellos manifiestan constantemente la necesidad de contar con la aprobación a sus acciones: “¿me quedó bien?” “¿así es...?” “¿me da permiso para...?”; sin embargo esta pauta más bien está mostrando que a los niños sistemáticamente se les asigna el lugar de quien no sabe,

de acuerdo con una asignación a la categoría de niños que básicamente están para recibir instrucciones, niños de quienes por su procedencia socio-cultural se dice que “*no saben expresarse*”, con quienes lo que importa es que aprendan a mantener un orden— sin discutir y sin controvertir lo que se dice—. Así, “*las imprudencias*” que sorprenden, en tanto son acciones de los niños que no tienen en cuenta los papeles sociales y que son propias de la edad, no son utilizadas como forma de apropiación e incorporación de aprendizajes en torno a nuevos formatos o pautas de comunicación. En estas condiciones, también se absolutiza la postura del docente y se hace necesario escucharlo “*siempre*”.

Esta pauta refuerza eventualmente las condiciones de sometimiento a la autoridad, vigentes en las relaciones de las familias posicionales que Bernstein atribuye a los sectores sociales desfavorecidos; en ese sentido, la escuela al no favorecer la transformación de los modos de hablar y, mediante ello, de propiciar y construir un mundo diferente, ya que no se pone en acción un dispositivo que haga visibles los modos como se construye y ratifica la realidad durante la interlocución cotidiana. No se dedica esfuerzo a explorar el punto de vista del otro, tampoco está al alcance la opción de pedir y dar aclaraciones, de exigir el recurso a evidencias, a la lógica de las relaciones entre enunciados o a la racionalidad de las disposiciones institucionales; entonces, el egocentrismo sigue primando, en tanto las perspectivas distintas del adulto y del niño no se confrontan, ni se animan los debates en general. En estas condiciones, no se propician las bases para que el niño se posicione de un modo distinto ante el lenguaje y elabore orientaciones distintas ante el proceso de significación.

En las prácticas de aula circulan asociaciones permanentes con el mundo social entre las docentes y los niños y esto constituye un aspecto interesante como punto de partida, sin embargo, los contenidos, los temas, los enunciados, las acciones e interacciones entre las docente

y los niños evidencian –como ya se había dicho– una escasa circulación del saber, y el escaso énfasis en el saber puede comprenderse a partir de supuestos como: "ellos son pequeños, y no comprenden", "hay que hablar en su lenguaje para que me entiendan", "son de clase social baja y con muchas dificultades", pretensiones que pueden ser tenidas en cuenta, no obstante, subestiman las capacidades del niño en la escuela; pero a la escuela le corresponde interpretar y regular la cultura con el fin de contribuir a los procesos de transformación de los sujetos a partir de la socialización y propiciar las interacciones con aporte a las capacidades.

En estos casos, no se ve que el ciclo inicial brinde la oportunidad de apreciar distinciones en las orientaciones de las significaciones de los niños de condiciones desfavorecidas en las que se puede ver implicada la capacidad del hablante –niño–, debido a la mínima implicación de las familias en la incorporación y favorecimiento de modos de hablar que les brinden posibilidades. Esta condición remite al entramado comunicación, capacidad y poder: si no se generan oportunidades para acceder a las reglas de reconocimiento y actuación propias del código de los grupos sociales con estatus superior y mejores condiciones de vida, se mantienen diferencias que legitiman el desbalance entre las relaciones de poder y la inequidad. Por tanto, el tiempo que los niños pasan en la escuela y no con sus familias representará un beneficio en tanto a que, las exigencias a las que están expuestos animan una transformación gradual de sus condiciones sociolingüísticas, en la dirección de alcanzar un aumento en su capacidad para elaborar sentidos a partir del análisis de la forma como las expresiones inciden en lo que ocurre en los distintos escenarios de comunicación: de este modo, los esfuerzos interdependientes de los actores convertirán la actividad escolar en un medio favorable al aumento de las capacidades y, por ende al posicionamiento más horizontal de los niños ante otros que les hacen requisiciones.

Se establece que en buena medida los efectos de la escuela en el niño no están directamente relacionados con sus currículos o sus contenidos, sino que los llamados efectos contextuales de la escuela, se propician en buena medida a partir de las prácticas docentes, de tal manera, que analizar las microprácticas en la escuela puede ahondar en la explicación de los efectos de hablar en la escuela con los niños y el desarrollo de otras orientaciones de la significación, lo que conlleva el desarrollo de sus capacidades cognitivas y la concomitante transformación en cuanto a los modos de hablar.

Aunque se reconoce que el código elaborado, tal como fue estudiado por Bernstein, no es una construcción que indique procesos cognitivos distintos a los que operan en el código restringido, para los sujetos sí tiene importancia dominarlo, por cuanto representa una opción a la que socialmente se le atribuye mayor valor; pero la aproximación al dominio de las reglas de reconocimiento y a las reglas de actuación asociadas a él, no se puede llevar a cabo mediante procedimientos didácticos formales, sino que requiere que esté vigente en el medio escolar. Como se vio durante la exploración conceptual inicial, el código elaborado es una construcción que se deriva del conocimiento de las exigencias que surgen cuando se quiere comunicarse con otro, del que solo se tiene una imagen aproximada. Por supuesto esto se relaciona con las implicaciones que tiene en cada contexto las diferencias sociales entre los interlocutores, situación que les asignan posiciones relativas y con las implicaciones que esto tiene sobre el control de la situación comunicativa.

La apropiación del código elaborado genera también la posibilidad de que los sujetos se sientan convocados a elaborar la referencia. Este proceso remite a la construcción conjunta de aquello que se trata durante la interlocución, sean objetos físicos, las relaciones que tienen con otros, registros que hacen parte de los imaginarios colectivos, cosas que se analizan,

incluidos los estados emocionales de las personas, las frases dichas, entre otros; representa un reconocimiento de la importancia de trabajar en la dirección de establecer aproximaciones compartidas hacia las entidades que se tienen en cuenta, incluida la discusión sobre la forma de nombrarlas y de asumir su naturaleza, con lo cual; se manifiesta cuando los hablantes se preguntan si están refiriéndose a lo mismo, si con una expresión están entendiendo lo mismo. Este proceso de construcción en medio del lenguaje es la base para el trabajo en múltiples disciplinas académicas; de modo que la dedicación a su desarrollo constituye un aporte a la formación de una base racional para el proceso de aproximación al conocimiento.

Si la educación pública desde el ciclo inicial favorece la organización por parte del niño de estrategias intelectuales que le permitan tomar más conciencia de su mundo social y subjetivo, y le permite aumentar su capacidad de intervenir en el entorno social de acuerdo con intenciones que han sido objeto de mayor reflexión, dadas las condiciones vigentes en la socialización e interacción en la escuela, se puede pensar que esta le aporta elementos novedosos, escasos en el medio familiar, lo que lleva a pensar que el reconocimiento de los factores que inciden en el desfavorecimiento inicial se tomen como punto de partida para introducir ventajas en las prácticas de aula; por ejemplo, el hecho de poder confrontar la verdad o la falsedad los enunciados brinda un lugar a los niños desde donde incidir de un modo legítimo en el entorno, al tiempo que se aprende a operar cognitivamente.

Un aspecto que no puede dejar de incluirse en el análisis es el relacionado con la expresión afectiva, comprendida como una opción en la que el sujeto asume una posición en la que explora formas de dar a conocer a otros sus procesos subjetivos y que atribuye al otro la capacidad para escuchar y comprender. En las observaciones realizadas se registró que las manifestaciones de afecto por parte de las docentes se reducen a la utilización mínima de

expresiones estereotipadas en las interacciones por las docentes, como: mimos, abrazos, besos – acciones que pretenden ser equiparables a las de la mamá en la casa–, al uso de expresiones genéricas en las que se aprecia una vaga utilización del nombre, a la utilización de diminutivos en los enunciados que inician la interlocución con el niño, al uso frecuente de adjetivos calificativos, prácticas que en general, no reconocen la singularidad ni reafirman la identidad del niño; sin embargo, no se encuentran oportunidades en las que se les invite a decir por qué no tienen interés en participar en las actividades, ni se les insiste en aprender a escuchar a otros cuando ellos quieren decirnos qué les pasa; tan solo en el caso de una docente se presentaron actos en los que se promueve una escucha activa por parte de los compañeros en el aula.

Durante todos los procesos educativos observados, la expresión afectiva representa un campo de formación que tiene mucho alcance en la constitución de los sujetos; ella se convierte en una capacidad que favorece la autonomía y en una fuente de motivación, por cuanto, los aprendizajes se vuelven significativos solo en la medida en que se relacionan con los intereses personales. Las condiciones que posibilitan la expresión afectiva hacen parte de los factores que inciden en la orientación de la significación, es decir, se convierten en elementos que propician formas de llevar a cabo los actos comunicativos dentro del marco de las relaciones de poder: explorar y buscar formas que permitan ver las formas de sentir, estas son acciones que vuelven a los sujetos menos manipulables por otros, más confiados en las propias capacidades de análisis; la expresión afectiva se convierte así en una forma de realizar acciones sobre sí mismo, de modo que es una estrategia que orienta el curso de la interacción. En virtud de lo anterior, la reflexión sobre esta clase de actos, sobre su impacto en el desenvolvimiento social conlleva el desarrollo de mayores capacidades.

Sin embargo, pese a todas las posibilidades señaladas anteriormente, hay una condición que pesa en contra de posibles intervenciones sobre los modos de hablar con el niño, esto corresponde a la concepción que tienen los docentes sobre su función; en muchos casos ellos sienten que su labor es desarrollar programas curriculares, abordar contenidos, llevar a cabo actividades sobre unos temas preestablecidos dentro de rituales escolares. En este trabajo es inocultable el énfasis en llevar a cabo actos que afiancen la institución educativa, que recuerden que se está en una institución formal; por eso siempre hay un ritual que declara iniciada la jornada, por eso, se distribuyen materiales con formatos por llenar, por eso se dejan pasar oportunidades para propiciar reflexiones sobre el mundo objetivo, sobre las relaciones sociales y sobre la dinámica subjetiva. Los docentes no visualizan oportunidades de formación cuando estas no han sido subrayadas por el discurso pedagógico oficial.

La escuela es tomada como un establecimiento que no es natural y que se funda en la legitimidad social que se le atribuye, consecuentemente, el lugar desde donde las docentes hablan, es el que les confiere la institución; se comprende entonces, que es la declaración la que habita desde un medio formal, con una jerarquía de posiciones, sobre la cual, se realizan los demás actos de significación; ese es el marco que determina la relación de los docentes con los otros, en este caso, con los niños. Se parte de un uso ritual del lenguaje, de una interacción que se ajusta a unos formatos de comunicación institucionalizados que no propician la reflexión sobre los sujetos que participan en ella; en la medida en que estas condiciones no son objeto de análisis, la forma como esos esquemas enmarcan las relaciones y condicionan las formas de interacción en el aula no se llegan a problematizar, como medio en el que ocurre la construcción de lo humano; tampoco se ve que esa referencia a lo institucional le dé una orientación específica

a la significación durante la comunicación cotidiana; no se ve que es la interlocución entre los sujetos donde se construyen las identidades grupales y sociales.

Llevar a cabo la construcción de la realidad en medio del lenguaje es una característica de lo humano, sin embargo, al reducir los actos de habla al cumplimiento de las requisiciones y los compromisos en el marco de lo regulativo, deja ver que las interacciones en la escuela desplazan la posibilidad de propiciar intercambios en comunión con el saber y el ensayo de estrategias para aprender a incidir sobre el comportamiento de los interlocutores.

A partir de los resultados obtenidos en las observaciones, se puede inferir que para los docentes es complejo concebir el habla con los niños como una condición transformadora, susceptible de ser incorporada en las prácticas de aula –en el día a día–; a ello contribuye que el orden institucional otorga privilegios a los docentes por su investidura, pero también está de por medio el desconocimiento del rol que tiene la comunicación en la formación de los sujetos y en la construcción de su entorno; si los docentes han reflexionado sobre el lugar del habla en la constitución de lo humano y están en condiciones de apreciar lo que está en juego en cada acto de significación, es posible que a partir de ese conocimiento generen estrategias para involucrar e involucrarse activamente en interacciones orientadas por finalidades específicas en las que la exploración de los actos de significación se convierta en medio de formación por excelencia. En ese caso, será claro que hablar no es, únicamente, verbalizar expresiones más o menos correctas gramaticalmente, sino que consiste en realizar actos dirigidos a otros, y a través de ellos dotar al mundo de una configuración más o menos dogmática, más o menos autoritaria, más o menos dispuesta a reconocer la singularidad de los que lo construyen. Se trata de aprender a explorar las posibilidades que nos brindan a todos los encuentros con el otro, de la posibilidad de aumentar las capacidades y la potencia para actuar.

La capacidad para intervenir en las formas de hablar parte de la identificación de pautas de comunicación vigentes y de modalidades que favorezcan el interés de hablar de todos los estudiantes en el aula; durante el desarrollo de la interlocución, la atención puede dirigirse más a establecer las condiciones de validez de los actos y a someter a escrutinio los juicios que se hacen de ellos: ¿se dice algo verdadero o falso?, ¿se cuenta con razones suficientes para aceptar una hipótesis?, ¿la persona que hace una solicitud está en condiciones de hacerla?, ¿quién debe realizar una acción que se le pide, está en condiciones de llevarla a cabo?, ¿a partir de lo que ha dicho alguien sobre sus afectos y emociones, se ha comprendido su estado?; igualmente se pueden analizar las condiciones generales de la interlocución, ¿el lenguaje usado ha sido apropiado para dar a entender lo que se quiere comunicar?, ¿se ha prestado atención suficiente a lo que el interlocutor ha manifestado? Un aspecto integrador puede ser el trabajo sobre las reglas de reconocimiento y las reglas de actuación que permiten dar una orientación particular a la significación.

Vale la pena señalar que estas prácticas, como propone Bustamante (2014), no están orientadas por cualquier perspectiva teórica, no se trata de “*la comunicación*”, en general, sino de una comunicación: aquella que es entendible de acuerdo con este marco conceptual explorado; no pueden recetarse para contextos generales, ya que no se trata de “*la escuela*”, en general, sino de aquella que resulta visible con ayuda de teorías que conciben de un modo específico los procesos de formación de los sujetos, en este caso, de su conciencia, de su orientación de la significación y de las implicaciones que tiene darse en una escuela pública, en ciclo inicial, que asume el compromiso de favorecer el desarrollo de las capacidades de los niños que provienen de medios con condiciones sociolingüísticas y culturales propias y de hogares con determinados recursos.

Por lo anterior, es necesario dedicar tiempo a observar en ciclo inicial y conocer las capacidades de los niños en aula, con el fin de facilitar la exploración de los modos y formas de hablar con cada niño y caracterizar a cada niño, para lograr potenciar sus capacidades durante el ciclo, a partir de estrategias que mitiguen sus dificultades y favorezcan sus propios desarrollos a partir de la singularidad.

A las docentes encargadas de estos procesos les corresponde explorar y propiciar nuevas alternativas de transformación y potencialización de sus estudiantes a partir del reconocimiento de las capacidades de los niños “*aún en condiciones difíciles*”, en relación con sus formas y modos de hablar, otorgándole un lugar a cada una de las intervenciones, de modo que su intervención enriquezca su experiencia y proyecte sus aprendizajes.

También vale la pena reconocer particularidades institucionales, por ejemplo, el hecho de que la propuesta de preescolar y el grado primero de primaria, tomen distancia en términos del currículo, hace que las formas pedagógicas de intervención entre los niños y las docentes difieran en su forma, es decir, en cuanto a que en la primera se trabaja por dimensiones y en la segunda se trabajan por áreas del conocimiento y para mitigar esta desarmonización de las propuestas curriculares es posible lograr procesos de desarrollo que fortalezcan las capacidades y que apoyen el currículo, de modo que, establezcan acciones integradas desde las prácticas de aula de las docentes que exploren nuevas alternativas en los potenciales de los niños y que se disminuyan las posiciones arbitrarias que desvirtúan el ejercicio en cuanto a los modos de hablar entre los docentes y los niños se refiere, pues se observa desarticulación entre las acciones e interacciones que se inician en ciclo I. El armonizar estos procesos requiere adoptar una postura consecuente que convoque a pensar que las estrategias, contenidos, acciones pedagógicas y proyectos que deben pensarse en función del progreso de las capacidades con los

niños teniendo en cuenta aspectos contextuales, culturales y sociolingüísticos; en el caso del *Colegio La Estancia San Isidro Labrador*, las docentes que tienen grado primero continúan con el mismo grupo hasta el grado segundo, situación que propicia el acompañamiento con los niños y favorece la interacción y el conocimiento a profundidad de las capacidades y limitaciones de los niños en cuanto a sus modos de hablar, lo que permite señalar que la docente cuenta con un tiempo prudencial para apropiar y propiciar procesos como la oralidad en el aula que beneficien el acceso a la escritura y la lectura y los acercamientos a la transformación de las orientaciones de la significación más acordes con la escuela.

De igual modo, la participación de las Familias en cuanto a los modos de hablar con los niños es fundamental, ya que la familia debe asumirse como el principal patrón de socialización de los niños, pues es en casa en donde al niño en primera instancia se le otorga un lugar para facilitar la comprensión de los conceptos en la escuela. En las etapas tempranas del niño donde el nivel sociolingüístico de la familia influye, la escuela posibilita el hecho de disminuir las desventajas sociales, esto siempre y cuando la familia se implique con la escuela, es decir, que articule acciones y alternativas que brinda la escuela en la casa y ello puede influir positivamente sobre el rendimiento escolar. Los efectos de las prácticas familiares con los niños son complejas de modificar y más, cuando están en avanzada edad del ciclo vital, por cuanto la educación inicial es la mejor etapa escolar para reducir la desventaja temprana de los estudiantes por su origen familiar y por tanto, reducir a posteriori el riesgo de fracaso escolar, propiciando escenarios de elocuencia, participación, socialización y desarrollo de capacidades en cuanto a los modos y formas de hablar.

Sin duda, propiciar que los padres que no se involucran con frecuencia con sus hijos en casa con el modo y la forma de hablar de sus hijos puedan desarrollan actividades

cotidianas como: leer cuentos y libros, cantar canciones, contar cuentos e historias, conversar, debatir puntos de vista, hablar de lo que hacen y han hecho, inventar juegos, jugar juegos de mesa, compartir lecturas, hacer fonemáticas, elaborar cartas, jugar con formas y rompecabezas, interactuar con objetos y contarlos, practicar los números el abecedario, leer en voz alta cuando salen a la calle entre otras, permitirán explorar y propiciar las capacidades en la educación inicial de los niños, no obstante, las anteriores son estrategias que estimulan en la escuela y en especial en educación inicial la socialización y a la interacción social, que traduce beneficios en el código de la escuela.

A pesar de que la realización de estas estrategias no necesariamente dependa del origen cultural o socioeconómico de los padres, estas realizaciones, sí serán una alternativa para propiciar los modos y forma de hablar desde la casa que propiciarían una mayor y mejor interacción de las prácticas de la escuela. No obstante, estas condiciones para los más desfavorecidos y los padres menos implicados serían una limitación, pero con la interacción e implicación del niño en el proceso educativo, estas características se convierten en un “*coctel interesante*”, para propiciar las capacidades de los niños.

ANEXOS

ANEXO 1

FORMATO – REGISTRO DE OBSERVACIÓN EN AULA 2017

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN						
FORMATO – REGISTROS DE CAMPO - 2017						
Propósito: Observar prácticas pedagógicas de docentes referidas a los actos de significación: establecer que manifestaciones se evidencian en el aula de clase con la profesora y los modos de hablar de los niños e identificar la forma como se desenvuelve en la interlocución con el niño.						
LUGAR DE APLICACIÓN:	COLEGIO LA ESTANCIA SAN ISIDRO LABRADOR – SEDE B – JM	CLASE OBSERVADA:	CURSO:	FECHA:	HORA:	TIEMPO:
OBSERVADO POR:	Sandra Cantor Saldaña – Docente Orientadora			SESIÓN OBSERVADA:	No 1	
Referencia y mecanismo de reconocimiento	Finalidad del Acto de habla		Posición de A	Posición de B		
QUE SE HACE	Descripción del contexto y de la actuación		Asume, acepta o cuestiona posición asignada	Asume, acepta o cuestiona posición asignada		

ANEXO 2

FORMATO – MATRIZ DE RESULTADOS OBSERVACIÓN DE AULA - 2017

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN				
FORMATO - MATRIZ DE RESULTADOS OBSERVACIÓN DE AULA - 2017				
Propósito: Organizar los resultados de las observaciones de las prácticas pedagógicas de docentes referidas a los actos de significación: establecer que manifestaciones se evidencian en el aula de clase con la profesora y los modos de hablar de los niños e identificar la forma como se desenvuelve en la interlocución con el niño.				
LUGAR DE APLICACIÓN: COLEGIO LA ESTANCIA SAN ISIDRO LABRADOR SEDE B – JM	CLASE OBSERVADA:	FECHA:	CURSO:	
OBSERVADO POR:	HORA:	TIEMPO OBSERVADO:	SESIÓN No.	
Descripción Situacional				
Acto de significación	Descripción del Acto de habla	Finalidad del Acto de habla	Posición de A	Posición de B
Nombre	Se hace	Descripción del contexto y de la actuación	Asume, acepta o cuestiona posición asignada	Asume, acepta o cuestiona posición asignada
Declaración Regulativos				
Requisición Regulativos				
Compromiso Regulativos				
Decisión Regulativos				
Aseveración Instruccionales				
Predicción Instruccionales				
Hipótesis Instruccionales				
Expresión afectiva				

REFERENCIAS

- Baena, A. (diciembre, 1989). El lenguaje y la Significación. Revista Lenguaje, volumen (17), 9-22.
- Becker, A. (2002). Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida (Venezuela). Revista Estudios de Lingüística del Español. Volumen (17), 10-24.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Madrid: Editorial Morata
- Bernstein, B. y Díaz, M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure Editorial. S.A
- Bruner, J. (1995). El Habla del niño. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A.
- Bourdieu, P. (marzo, 1978). Lo que quiere decir hablar. Revista Lefrancais Aujourd. Volumen (41), 4-20
- Bustamante, G. (Agosto de 2014). Escuela y actos de significación. Cuarta Conferencia en Curso Magistral Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia.
Nacional, conferencia en la cátedra magistral 2014.
- Bustamante, G. (agosto, 2000). Sobre los actos de significación. Revista Enunciación. Volumen (4-5), 38-46.
- Bustamante, G. (julio-diciembre, 2005). La interrogación y el acto de significación aseverativo. Revista La Palabra. Volumen (13), 17-22.
- Díaz, M. (1997). Códigos sociolingüísticos y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Memorias

del Seminario el lenguaje en la ciencia y en la educación. (pp. 85-100). Bogotá:
Universidad Nacional de Colombia

Foucault, M. (1991). El Sujeto y el poder. Bogotá: Ediciones Carpe Diem.

Halliday, M. A. K. (1982). El Lenguaje como Semiótica Social. México: Fondo de Cultura
Económica.

Searle, J. (1994). Actos de Habla. Filosofía del lenguaje. España: Editorial Planeta-Agostini.