

LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD, EN EL MARCO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA. ANÁLISIS DE TRES CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN PRIMER AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO EN ARGENTINA.

SERGIO GRABOSKY.

Cita:

SERGIO GRABOSKY (2013). *LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD, EN EL MARCO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA. ANÁLISIS DE TRES CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN PRIMER AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO EN ARGENTINA* (Tesis de Maestría). UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE ARDENNE (URCA) IUFM.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sergio.grabosky/39>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pxY9/Wxo>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE
IUFM CHAMPAGNE-ARDENNE
INFOD, ARGENTINA
2010-2012

Mémoire de recherche
Master: Conception, Intervention et Recherche en
Education et Formation (CIREF)

LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y
LINGÜÍSTICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE
AUTORIDAD, EN EL MARCO DE LA RELACIÓN
PEDAGÓGICA.

ANÁLISIS DE TRES CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN
PRIMER AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO EN ARGENTINA.

Mémoire présentée par Sergio Gustavo GRABOSKY bajo la Dirección de María
Beatriz GRECO y Jean Charles PETTIER

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo no podría haberse realizado sin la ayuda y el acompañamiento de innumerables personas que estuvieron conmigo apoyándome, suplantándome, colaborando activamente con una aventura intelectual intensa y sumamente demandante, la Beca Saint- Exupèry – en la que estuve ocupado la mayor parte del tiempo desde aquel, ya lejano, setiembre de 2010. No puedo dejar de agradecerles. Y esto, para nada es una mera formalidad.

A ESTELA SANDOBAL,
por estar siempre, firme en las tormentas.

A ADRIÁN,
por soñar con Francia.

A ALFONSINA,
por estudiar francés conmigo.

A ROXANA JUAREZ,
LUCIANA ACEDO
Y PATO RODRIQUEZ,
por su generosidad profesional.

A ROBERTO CRUZ,
por su amistad brindada y las suplencias.

A NORMA CAMÚ Y
PAULA CRUZ,
por “*estar cuando yo no*”, desinteresadamente.

A LILY PONCE, CRISTINA MENDOZA Y

DARÍO BALDIVIEZO,
por ayudar con la traducción.

Y a todas aquellas personas que no podré nombrar
pero que me ayudaron desinteresadamente.

INDICE:

I- INTRODUCCIÓN.....	
II- DEFINICIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	
III- ANTECEDENTES.....	
III.1- SOBRE AUTORIDAD Y RELACIÓN PEDAGÓGICA:	
III.2- SOBRE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICO- PRAGMÁTICA DE LA AUTORIDAD	
IV- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	
V- MARCO TEÓRICO	
V.1- <i>PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS:</i>	
V.2- PARA PENSAR LA AUTORIDAD EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA:	
V.3- PARA EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA:	
VI-METODOLOGÍA	
VI.1- LA DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN:	
VI. 2- SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:	
VI.2.1- Sobre la Entrevista previa:	
VI.2.2.- Sobre la filmación y registro escrito de una clase:	
VI.2.3- Sobre la Entrevista de autoconfrontación simple:	
VI.3- TRATAMIENTO DE LOS DATOS:	
VI.3.1- De las entrevistas previas:	
VI.3.2- De las transcripciones de registros manuales y videados de las clases:	
VI.3.3- De la entrevista de autoconfrontación:	
VII- PRESENTACIÓN DE LOS DATOS:	
VII.1- ANÁLISIS DE ENTREVISTAS PREVIAS Y COMPLEMENTARIAS.	
VII.1.1- Análisis de entrevista previa del caso 1:	
VII.1.2- Análisis de entrevista previa del caso 2:	
VII.2- ANÁLISIS DE REGISTROS FÍLMICOS DE CLASES.	
VII.2- ANALISIS DE ENTREVISTAS DE AUTOCONFRONTACIÓN	
VII.2.1- Análisis de entrevista de autoconfrontación caso 1	
VIII- INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
IX-CONCLUSIÓN	

X- BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN DE LA MEMORIA:

En esta “Memoria” se presenta la investigación desarrollada sobre ***la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad, en el marco de la relación pedagógica.***

El concepto de autoridad, altamente naturalizado y fijado en nuestra sociedad, se vincula con el ejercicio del poder y se considera una cuestión de jerarquía de quien detenta autoridad. Sin embargo, la indagación teórica resignifica los alcances del término y reconfigura sus sentidos, como construcción, como posibilidad de ser, como espacio para el reconocimiento del otro y para la convivencia en igualdad.

Pero aún más, cuando se relaciona el concepto de autoridad con la práctica concreta, -y allí aparece la relevancia de la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad-, diremos que la relación pedagógica se hace visible en el lenguaje usado por los actores – docentes y alumnos- para la comunicación, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los modos comunicativos (la distancia lingüística, la construcción de la situación de enunciación, la presencia/ ausencia de la afectividad en el lenguaje empleado, los gestos y tonos que pragmáticamente acompañan los actos de habla), la circulación de la palabra, la polifonía de la clase, se vuelven observables en el desarrollo de la práctica de enseñanza y permiten analizar esos “lazos invisibles”, que hacen a la construcción de autoridad en la relación pedagógica.

Se trata de una investigación cualitativa que toma como base la autoconfrontación simple (Yves Clot, 2007) en tanto la filmación de una clase fue la traza utilizada para realizar la entrevista de autoconfrontación. El dispositivo utilizado para la entrada al campo se completó con una entrevista previa y la transcripción de la clase, permitiendo así analizar la práctica comentada y constatada. Los datos se obtuvieron en tres instituciones educativas del Nivel Medio, en Argentina, en tres clases de Lengua y Literatura de primer año. El análisis de los datos obtenidos se realizó de manera comprensiva, utilizando el análisis del discurso para abordar su contenido. Se construyeron categorías de análisis y posteriormente se compararon los resultados obtenidos en y entre cada institución observada. Las regularidades obtenidas aportan información al mismo nivel que aquellos elementos específicos de cada caso,

por lo que ambos tipos de resultados se tuvieron en cuenta para la interpretación y las conclusiones.

RÉSUMÉ DE MÉMOIRE

Dans ce “mémoire” on présente la recherche réalisée sur ***la dimension communicative et linguistique de la construction de l'autorité, dans le cadre de la relation pédagogique.***

Le concept de l'autorité, très naturalisé et fixé dans notre société, se lie à l'exercice du pouvoir et il est considéré comme une question de qui détient le pouvoir. Cependant, la recherche théorique resignifie la portée du terme et reconfigure ses différentes significations comme construction, comme la possibilité d'être, comme un espace pour la reconnaissance de l'autre et pour la vie en commun dans égalité.

Mais encore plus, quand on associe l'autorité avec la pratique concrète -et là il apparaît l'importance de la dimension communicative et linguistique de la construction de l'autorité-, on dit que la relation pédagogique est visible dans le langage utilisé par les acteurs -les enseignants et les élèves- pour communiquer, dans l'enseignement et l'apprentissage. Les modes de communication (la distance linguistique, la construction de la situation d'énonciation, la présence/absence d'affectivité dans le langage employé, les gestes et le ton que pragmatiquement raccompagne le fait de parler), la circulation de la parole, la polyphonie dans la classe, sont désormais visibles lors de la pratique de l'enseignement et permettent d'analyser ces “*liens invisibles*”, qui ont une relation avec la construction de l'autorité dans la relation pédagogique.

Il s'agit d'une recherche qualitative qui a comme base l'auto-confrontation simple (Yves Clot, 2007) pendant qu'un enregistrement en vidéo d'une classe a été la base pour réaliser un entretien d'auto-confrontation. Le dispositif employé pour rentrer dans le domaine s'est complété avec un entretien préalable, la transcription de la classe et l'entretien d'auto-confrontation, permettant ainsi avoir des discours qui rendent compte de la pratique mentionnée et constatée.

La base de données a été obtenue dans trois écoles secondaires en Argentine, dans trois classes de Langue et Littérature de la première année. L'analyse des données a été réalisée de manière compréhensif, en abordant le contenu à travers l'analyse de discours. On a construit de différentes catégories d'analyse et on a comparé plus tard les résultats

obtenues dans et entre chaque établissement. Les régularités obtenues apporte des informations au même niveau que les éléments spécifiques de chaque cas, et c'est pour ça qu'ils ont tous été pris en compte dans les conclusions.

I- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la Beca Saint- Exupéry (2010-2012), en el Programa de Investigación y Formación dirigido por Daniel Niclot –IUFM de Reims, URCA- y Néstor Pievi –INFD Argentina-. Elaboración individual que surge del trabajo colaborativo de cinco becarios -Silvia Felchlin, María Eugenia Karlen, Luisa Romano, Marisa Juri, y el autor de la memoria, Sergio Grabosky-, coordinado por María Beatriz Greco y Jean Charles Pettier, en torno a un tema de investigación común:

“LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN EL MARCO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL SECUNDARIO EN ARGENTINA.”

El contenido de la presente memoria se circunscribe a lo investigado sobre el tema de la relación pedagógica y la construcción de autoridad desde la *dimensión comunicativa y lingüística*, que atiende a los intercambios o actos de habla, la regulación de los turnos de interacción y a los discursos en sus contextos de producción– lugar, tiempo, referentes-, como auténticas manifestaciones “observables” de la construcción de autoridad en la relación pedagógica.

En este sentido, el valor principal de la investigación realizada es su vinculación con prácticas de enseñanza concretas. La teorización sobre relación pedagógica y autoridad se reconstruye al vincularse con los datos obtenidos en el campo, a través de la observación de dichas prácticas, que son así, constatadas. Al mismo tiempo, la heterogeneidad de miradas enriquece la investigación en tanto se presentarán la voz del investigador, con su mirada extrínseca, y la de los actores de las prácticas observadas –mirada intrínseca-. Esta variedad de perspectivas es posible en función de la metodología de investigación definida, que utiliza las entrevistas de autoconfrontación simple como principal instrumento para permitir la reflexividad de los actores investigados (Cahour Béatrice y Christian Licoppe, 2010) que participan así de la construcción y análisis de los datos, a partir del diálogo generado consigo mismo y con el entrevistador, en esta instancia de la investigación, marcada por el diálogo interior y

el heterovocalismo, al decir de Bajtín (1999: 194 -199) . La autoconfrontación, a partir del registro fílmico de una clase, forma parte de un conjunto instrumental metodológico – entrevistas previas, observación y registro de clases a través de la filmación- orientado a conservar trazas de la actividad que permitan la comprensión y la generación de conocimiento situado.

De esta manera, el trabajo puede considerarse un aporte para mirar lo que está pasando hoy, en nuestras instituciones educativas del nivel secundario, donde la crisis de la autoridad pedagógica y la ruptura generacional en el proceso de transmisión de la cultura letrada se acentúa, a la vez que se constituye en espacio de posibilidades para reconfigurar los vínculos, transformar los viejos modos de relación de autoridad, a la luz de la reflexión que se pretende generar, a partir de esta investigación.

II- DEFINICIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El concepto de “autoridad” ha sido considerado en su sentido tradicional, como naturalmente dado, vinculado a la posición en la sociedad de quien detenta autoridad, en función de un rol y con una impronta jerárquica que lo define y lo ubica en un lugar – fijo- en relación con otro que se encuentra en asimetría frente a él. Esta concepción tradicional lo liga al de “poder” llegándose a considerar a estos dos términos, sinónimos. Con esta concepción de autoridad los educadores hemos sido formados. Ideas que tienen que ver con la asimetría absoluta en la relación docente- alumnos, que permanece inamovible y la necesidad de ser portadores de gestos de autoridad, que evidencien la posesión de un poder por sobre otros, se hace patente en las concepciones sobre autoridad que se explicitan en discursos y prácticas docentes, producidos desde el inicio de la formación, hasta el ejercicio de la docencia como novel o ya cuando se tiene una trayectoria, o se asume roles de gestión.

Sin embargo, la autoridad así concebida está en crisis, en el marco general de la crisis de la educación humanística (Hérbrard: 2000). Esta crisis de la autoridad se manifiesta a diario en el aula, en las instituciones educativas y en los discursos mediáticos que se han hecho eco de los problemas de convivencia de la escuela y por sobre todo de las situaciones de violencia escolar. En Argentina- al igual que en el resto del mundo-, con el avance de la cuarta pantalla, muchos videos capturados por celulares muestran en plataformas de la red, a docentes, alumnos y padres en situaciones de violencia o de descontrol, que ridiculizan el rol docente, que cuestionan la autoridad del adulto y de la escuela y que evidencian una profunda problemática en la relación

pedagógica entre los adultos y las nuevas generaciones (cfr. Greco 2012 y Hérbrard, op. cit.).

El objeto de investigación que nos ocupa justamente es:

<i>LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN EL MARCO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA.</i>
--

Se busca comprender lo que sucede en las prácticas de docentes que deben afrontar esta crisis, partiendo de una revisión teórica del concepto mismo de autoridad y redefiniendo la relación pedagógica en la escuela, en términos de transmisión, de encuentro entre la cultura adulta y las nuevas culturas de adolescentes y jóvenes.

Lo primero que es necesario definir es que la autoridad, en el marco de la relación pedagógica es un objeto de investigación complejo que, por tanto, requiere ser considerado en sus múltiples dimensiones: la **institucional**; la de la **formación inicial** y la construcción de las **trayectorias formativas**; la dimensión relativa a la **participación en procesos de enseñanza y aprendizaje**; así como también la dimensión referida a los **vínculos en contextos educativos** y la dimensión que se desarrollará de manera particular en este trabajo, denominada dimensión **comunicativa y lingüística**, en el Diseño de Investigación (2010).

III- ANTECEDENTES:

III.1- SOBRE AUTORIDAD Y RELACIÓN PEDAGÓGICA:

En primer lugar se toma como antecedente específico sobre la cuestión de la autoridad pedagógica los trabajos de Beatriz Greco 2007, reimpreso en 2011 y su nueva obra, publicada este año. Su indagación filosófica y psicológica sobre el concepto se inserta a su vez en una perspectiva histórica. Recurriendo a diferentes autores -Hannah Arendt, Kojève, Douailler, Cornu y Rancière- se complejiza el sentido del término, se desarrolla la diferencia entre pótestas y autoridad, esta última vinculada con la fundación, con el planteamiento del origen, desde donde se construye la continuidad, las posibilidades del vivir juntos, donde nace lo nuevo.

Lejos de vincular autoridad con una posición jerárquica, o con el ejercicio del poder, se abre el concepto hacia posibilidades de relación igualitarias, basadas en el reconocimiento y habilitación del otro y la transmisión cultural. Una forma de pensar la autoridad en función del crecimiento de lo nuevo, de protección de lo frágil y donde la idea de emancipación del otro sea posible a partir de la generación de condiciones para el crecimiento libre de todas las inteligencias.

La misma autora plantea una síntesis de los recorridos hechos por ella en la construcción del término autoridad:

*“de la autoridad- dominio a la autoridad- transmisión
del pedido de obediencia al reconocimiento del otro
de la imposición a la implicación
del afán de control a la confianza instituyente
de la ilusión omnipotente a la renuncia al todo
de la pregunta por el otro a la pregunta por uno mismo
de la superioridad/inferioridad a la igualdad en tanto sujetos”* (Greco: 2011:65)

En su nuevo texto, Beatriz Greco (2012) orienta su reflexión hacia la relación entre la democracia y la cuestión de la autoridad. En educación, las posibilidades de la relación pedagógica para la emancipación de los sujetos pone en evidencia la dimensión política de la tarea de enseñanza y cómo los vínculos basados en la igualdad, que se expresan a través del acompañamiento, de la habilitación del otro, de la autorización, permiten redefinir el trabajo mismo de la enseñanza, el concepto mismo de autoridad.

III.2- SOBRE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICA DE LA AUTORIDAD:

El tema de la autoridad fue abordado por el análisis del discurso desde el inicio de esta disciplina. Así el trabajo pionero en la Argentina democrática de la década del '80 de Beatriz Lavandera (1985) propone una clasificación de los discursos en: no autoritarios y autoritarios. La principal característica de los denominados autoritarios es la ausencia de polifonía, donde *“hasta la voz del interlocutor se acalla”*. Propone también una clasificación de los discursos autoritarios en subcategorías:

A. Discurso autoritario de quien tiene autoridad.

A.1- Autoritario-dictatorial: aquel en el que el emisor asume su autoridad sin atenuantes, sin ningún esfuerzo por ocultar su poder ni disminuir la distancia social o política que lo separa del oyente.

A.2- Autoritario-demagógico: aquel en el que el emisor usa su autoridad para persuadir al oyente (en la oratoria política a menudo una parte del pueblo) de que tiene un poder que comparte con el orador mismo en cuanto éste se identifica con el pueblo como su dirigente, y de que ese poder debe reflejarse en un discurso autoritario imaginario

dirigido contra un tercero, en oposición al cual se acentúa la alianza entre orador y audiencia.

A.3- Autoritario-desautorizado. El emisor usa su autoridad en ciertos terrenos para legitimizar su discurso autoritario en otros en los que su opinión, de por sí, sin ese desplazamiento, carecería de autoridad.

B. Discurso autoritario de quien no tiene autoridad en ningún sentido pero se la autoasigna. Este antiguo estudio lingüístico, que se hizo en la Argentina de la vuelta a la democracia, muestra cómo el tema de la autoridad y el autoritarismo atraviesa nuestra historia reciente, sobre todo en un momento en que el gobierno político iniciaba la aventura democrática, oponiéndose al autoritarismo de la década anterior.

En este trabajo, la autora no se pregunta por el alcance del término autoridad, sino que directamente parte de la noción de autoridad utilizada en relación con el ejercicio del poder y procede a utilizar un enfoque de análisis lingüístico-pragmático. Lingüístico porque parte de las formas lingüísticas y sus significados tal como ocurre en el texto a analizar, y pragmático porque hace entrar en el análisis del proceso inferencial, que relaciona la emisión lingüística propiamente dicha con el mensaje producido y recibido, factores que son derivables del contexto verbal precedente y siguiente y del contexto extralingüístico inmediato, especialmente situacional, sociocultural y político.

Otra producción que tomaremos como antecedente de nuestro trabajo es el que realiza la Dra. María Laura Pardo (1996) sobre la sentencia judicial. Si bien allí el objeto de estudio es un género discursivo propio del ámbito del derecho, el análisis que realiza su autora, incluye un análisis de la sentencia desde la teoría de la comunicación humana (Escuela de Palo Alto), resultando un planteo a considerar la distinción entre instituciones que establecen relaciones de poder simétricas y complementarias. Siguiendo a Watzlawick (1967) plantea que las relaciones simétricas son aquellas en las que los participantes tienden a igualar su conducta recíproca. En las de complementariedad la conducta de uno complementa la del otro. En ambos tipos de relaciones, esta línea de análisis encuentra potencialidad de relaciones patológicas, por la fijación de los roles.

Además de este planteo, el análisis de las interacciones que propone la autora contextualiza el género estudiado en el marco del derecho en Argentina. También aclara que el análisis del discurso requiere un trabajo interdisciplinar, cuando no se limita a meras consideraciones lingüísticas.

En cuanto a trabajos que abordan el análisis del discurso escolar como discurso social y en particular, que realizan análisis crítico del discurso (Martín Rojo, Luisa: 1999: 9 -33) y desde allí ponen en consideración cuestiones como autoritarismo, construcción de relaciones democráticas y lugares de enunciación, mencionaremos, en primer lugar el de Anna Cros Alavedra de la Universitat Autònoma de Barcelona “*El discurso docente: entre la proximidad y la distancia*” (2000: 55-76). Esta autora plantea que el discurso de docentes universitarios producidos en el primer día de clase es argumentativo, no solo por el contenido científico que se desarrolla en la clase, sino por el movimiento de distancia comunicativa que se utiliza estratégicamente para consolidar su autoridad ante los alumnos. En este trabajo aparece nuevamente, al igual que en el de Lavandera, la idea de autoridad como una posición jerárquica frente a los otros. En el análisis del discurso no se parte de la discusión sobre la definición de autoridad, sino que se procede a mirar la dimensión lingüístico-pragmática de la clase observada.

En la misma línea, el trabajo de Amparo Tusón y Virginia Unamuno (1999: 19-34) analiza el malentendido en el discurso escolar. Este texto resulta relevante para nuestra investigación en tanto define al aula como un microcosmos, citando a Courtney Cazden (1988), coincidiendo con las ideas bajtinianas que definen los géneros discursivos a partir de las esferas de la vida social en la que se producen. También plantea las líneas teóricas que complementan el análisis crítico del discurso o incluso lo preceden, la etnografía de la comunicación y el análisis conversacional. Así analiza las preguntas docentes en clase y cómo pueden generar situaciones de incomunicación.

Alguien podría cuestionar que se recurra a antecedentes en el ámbito del análisis del discurso para un trabajo que pretende analizar las prácticas. En primer lugar se consideran los trabajos de análisis del discurso escolar, porque dichas prácticas, en nuestra investigación aparecen mediadas por discursos producidos en el campo: entrevistas previas, registros fílmicos de clases, entrevistas de autoconfrontación simple. Para abordar estos discursos concretos, utilizaremos metodológicamente, el análisis de contenido, que en definitiva es análisis discursivo. Pero también, y como segunda consideración, porque la dimensión comunicativa y lingüística determina observables que son discursivos y por ende se utilizarán categorías teóricas del orden discursivo para proceder a “mirar” dichos observables.

IV- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

La pregunta-problema de investigación que se formuló de manera conjunta en el equipo de becarios, que abordó el problema de la construcción de autoridad en el marco de la relación pedagógica fue:

**¿QUÉ MODALIDADES DE CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN LA
RELACIÓN PEDAGÓGICA HACEN LUGAR A PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
HABILITANTES DE APRENDIZAJES PARTICIPATIVOS EN LOS ALUMNOS
DE ESCUELAS MEDIAS?**

A partir de esta pregunta- problema, para la dimensión comunicativa y lingüística, hemos definido en particular los siguientes interrogantes:

- ✓ **¿Con qué modalidades discursivas construyen autoridad los profesores que trabajan con jóvenes en el nivel secundario?**
- ✓ **¿Cuál es el grado de polifonía presente en las clases observadas?**
- ✓ **Las preguntas de los docentes en las clases, ¿permiten a los estudiantes desarrollar sus propias ideas, sus procesos de apropiación del conocimiento?**
- ✓ **¿Qué acciones lingüísticas y no lingüísticas de los docentes manifiestan el acompañamiento a los alumnos en el proceso de aprendizaje?**
- ✓ **¿Cómo circula la palabra en las prácticas concretas?**

V- MARCO TEÓRICO

V.1- PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS:

La lógica de las prácticas profesionales se distancia de la teoría y por ende, para ser abordada, la práctica profesional de los profesores requiere no solo una metodología específica sino una teorización sobre su propia constitución. La dimensión de la actividad humana que se desarrolla en alguna esfera profesional, en nuestro caso, la esfera de la profesión docente, se constituye en un espacio de desarrollo de prácticas específicas. Sujetos que realizan acciones, que producen discursos, que se comunican con otros sujetos desde roles prefigurados, que se insertan en instituciones, poseyendo sus propios recorridos formativos e historias personales y con sus conocimientos y conceptos aprendidos en la formación académica, pero reconfigurados en las prácticas, modificados en la realización de la propia profesión. Conceptos diferentes a los teóricos,

porque tienen que ver con la especialización en la actividad profesional, con las lógicas de realización de estas profesiones concretas.

Nuestra investigación, como pretende indagar en las prácticas docentes, adopta los aportes teóricos de la *“didáctica profesional”* (Pastré, Mayen y Verganaud, 2006), que nos permiten entender el trabajo del profesor como una práctica especializada, en la que se toman decisiones, se reconstruyen conocimientos especializados y se ponen en juego saberes y competencias comunicativas, sociales, lingüísticas, disciplinares y pragmáticas. Según esta línea, la visión de algún objeto de conocimiento específico que da la profesión, en el especialista está “deformada”, por la perspectiva especializada, frente a la imagen que posee del mismo parcial social, la persona sin formación profesional especializada.

Por eso, estudiar el tema de la autoridad en el marco de la relación pedagógica, pero en las prácticas concretas, nos lleva a poner en relación las concepciones sobre autoridad de los actores – manifestadas de manera explícita en entrevistas previas a la observación – con la autoridad puesta en juego en las clases observadas, en las formas de establecer las relaciones, en esas prácticas concretas. La entrevista de autoconfrontación sería una instancia de prácticas comentadas donde la reflexión moviliza el pensamiento de los actores. Estas tres instancias, los saberes declarativos, las prácticas constatadas y las comentadas, permitirán, en la investigación, arribar a la comprensión del fenómeno de la autoridad en la relación pedagógica, en las prácticas situadas, en las instituciones observadas. Y esta comprensión será realizada de manera colaborativa y dialógica, en tanto se produce el intercambio, intersubjetivo entre investigadores y actores participantes de la investigación como informantes.

También la *“clínica de la actividad”* (Fernandez y Clot, 2007) nos aporta la diferenciación entre tarea y actividad, aspecto útil para mirar las prácticas de enseñanza, con todas las contradicciones que las atraviesan. Lo prescripto, lo institucional que define la tarea se diferencia de lo hecho en las prácticas y allí el análisis permitirá profundizar la comprensión de lo que está sucediendo en las instituciones en relación a las formas de realización de la autoridad en los vínculos, en la comunicación, en el uso de las palabras.

La autoconfrontación se sustenta teóricamente en el concepto de dialogismo bajtiniano en tanto se considera que la metodología de la entrevista de autoconfrontación permite el diálogo interno a partir del diálogo con otro. (Julie Duboscq e Yves Clot, 2010) El conocimiento multicoral que se produce en la

autoconfrontación permite no solo el estar lo más cerca posible de la práctica concreta sino una instancia reflexiva, de reconfiguración de la acción por parte de los sujetos participantes. Cahour Béatrice et Christian Licoppe (2010/2 Pp I-XI) reconocen esta función en la confrontación con los rastros cuando busca generar la reflexión sobre la actividad para, a su vez, expandir el conocimiento de los sujetos sobre su propia actividad.

V.2- PARA PENSAR LA AUTORIDAD EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA:

En nuestro trabajo se considera la autoridad como un espacio relacional, como un lugar donde el otro puede ser, puede desarrollarse. Nos distanciamos así de las perspectivas que plantean la pérdida del reconocimiento y legitimidad de la autoridad y que, desde una posición nostálgica, buscan “recuperar” una autoridad perdida, *“una autoridad que ya no es pero que insiste en sostenerse”* (Greco, 2007:19) sin tomar noticias de que los escenarios y los sujetos han cambiado de manera sustantiva. Más bien nuestra construcción del concepto de autoridad parte del carácter complejo y nuevo que reviste hoy hablar de “relación pedagógica” y “autoridad pedagógica”. Se considera que la autoridad “no viene dada”, sino que es el resultado de un trabajo de producción que requiere de nuevas operaciones y movimientos en tiempos de profundas transformaciones como las que se producen hoy día. Además, el hecho de vincular “relación pedagógica” y “autoridad”; nos permite ver la posición de autoridad en articulación con la enseñanza (Greco, 2010:1), lo que en sí es ya una postura teórica frente al problema. Esta nos aleja de la mirada tradicional a cerca de la autoridad vista como concepto autodefinible, (...) *“asociado a un orden jerárquico incommovible, hecho de lugares de superioridad instalados sobre lugares de inferioridad”* (Greco, 2011:15).

Por el contrario, pensamos a la autoridad:

“(...) en una trama de encuentros, allí donde al menos dos –en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos” (op.cit., 2011:15).

De esto se desprende que la autoridad no es sinónimo de ejercicio del poder sobre otros en un vínculo asimétrico, unidireccional, basado en algún derecho que recae sobre algunas personas, por el rol que ocupan, o por la razón social que fuere. En nuestra investigación el concepto de autoridad se entiende en la relación pedagógica, de los adultos con las nuevas generaciones; relación que supone un vínculo asimétrico, pero también una construcción social que implica la misma relación y que tiene que ver con el reconocimiento del otro, es decir, con otorgarle legitimidad, con habilitarlo.

Autorizar a decir, a hacer, la relación pedagógica construye autoridad cuando el docente busca maneras de acompañar, pero para emancipar.

Beatriz Greco nos ofrece también una reconstrucción histórica del concepto de autoridad, evidenciando cómo la crítica al concepto no es nueva, sino que se remonta con Foucault, a Kant y a la Modernidad (Greco, 2011: 50-59). En esta dirección, cuestionar la autoridad se relaciona con la idea foucaultiana de salida de la minoridad, que ubica a la humanidad en una relación de quiebre con respecto a toda autoridad externa a ella misma. Por esta razón el tema de la autoridad es algo que supera lo escolar, para cuestionar profundamente al ser humano y a la vida política y social en la que lo humano se realiza.

Por otra parte, es útil para nuestra investigación cómo se indaga en el sentido del término “autoridad” desde su etimología latina, “Auctor”, del verbo “augere” que significa hacer nacer, hacer surgir, en el sentido clásico del concepto de fundación. En esta parte de su trabajo, referenciando a Arendt (2012: 23- 27), Beatriz Greco, plantea cómo el concepto de autoridad no se puede estudiar sino en relación con otros y cómo esta relación se termina construyendo a partir del relato.

La dicotomía entre maneras de pensar la autoridad desde la asimetría, las posiciones jerárquicas inamovibles, la naturalización del lugar de autoridad de unos sobre otros, y la manera de pensar la autoridad en su dimensión relacional, como una construcción social que se realiza a diario, permite a Greco separar el concepto de “autoridad” del de “poder” o de “ejercicio de poder” y abrirlo hacia cuestiones que tienen que ver con el carácter político de la vida social, la democracia y la igualdad.

Será Rancière quien permita pensar la autoridad en relación a la igualdad (Greco, 2011:59- 62; 2012: 41-59). Desde este punto de vista, la autoridad encarnada en una persona no es un hecho natural ya que lo que existe es la igualdad entre los seres humanos, como seres parlantes, con las mismas posibilidades que genera la igualdad de inteligencias.

Sostiene Greco que la autoridad no debe pensarse en el establecimiento de relaciones esenciales y esencializantes de los sujetos; al relacionarse autoridad con igualdad, el concepto mismo de autoridad tracciona la desigualdad a partir de ella misma.

Por eso, el lugar de la autoridad se hace paradójico cuando la igualdad irrumpe. La autoridad ya no sostiene el orden policial establecido, sino que lo contradice: una

autoridad al servicio del despliegue igualitario, ejercicio paradójico del trabajo político de las subjetividades en juego.

Otra idea fuerte que se sostiene en la obra de Greco es que la igualdad democrática arruina la autoridad natural que la escuela y sus maestros detentaban en otro tiempo histórico, ejercida mediante el establecimiento de tiempos, espacios, reglas, y, fundamentalmente, mediante relaciones pedagógicas desigualitarias, que dirigían el conocimiento y el vínculo pedagógico.

Es el cuestionamiento de un saber- poder del maestro el que pone en tensión el ejercicio de una autoridad pedagógica con el principio igualitario.

De esta manera, la noción de autoridad, ubicada en la concreción del “estar juntos” y de la construcción de lo común, permite poner en tensión la igualdad con instituciones donde las relaciones están planteadas de manera asimétrica, como la escuela. Y de esa tensión surgen las posibilidades de nuevas relaciones de autoridad que potencian al otro, que lo emancipan en la medida en que le permiten realizarse, tomar su palabra.

Por otra parte, en estas concepciones sobre autoridad aparece la relación entre el concepto mismo de autoridad con la palabra y la comunicación, que es lo que determina el alcance *de la dimensión comunicativa y lingüística* que desplegamos en este trabajo.

En primer lugar, la palabra es un aspecto que define lo común, el entendimiento primordial entre dos o más de dos, la igualdad como seres parlantes y políticos. Adultos y jóvenes compartimos el lenguaje y la posibilidad de tomar la palabra.

En segundo lugar, al decir de Greco:

“Más que solicitud de obediencia a lo que alguien ordena, en lugar de dominación y sometimiento, la autoridad implica el trabajo artesanal de un tejido en palabras, dichas y escuchadas, en silencio y en forma de voces, de un mundo común que nos incluye a todos por igual y que otorga, política y subjetivamente, el espacio humano de la libertad” (Greco: 2012: 27)

En esta idea puede verse el rol central que tiene la palabra, el diálogo de voces y la escucha que implica el silencio, para pensar la autoridad.

La palabra es fundamental para la subjetivación. Dice Greco:

“Pensar la potencia de la palabra en el espacio entre niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos supone transformar una cierta imagen del otro (...) sobre quien se ejerce el poder de la palabra en educación, en contextos escolares – y también en contextos de crianza-. Esta potencia – y sus efectos de poder- puede

ser necesaria, constitutiva de subjetividad, la que nombra y otorga lugares o por el contrario, arrasadora, invasora, inhabilitante, la que no deja lugar”. (2011: 124)

Por eso:

“Pensar la potencia de la palabra nos obliga a pensar las modalidades en que las palabras circulan o se detienen entre “los viejos” y los “nuevos” en la escuela. Los modos en que instituyen lugares, identidades, divisiones, poderes, saberes, autoridades y legalidades diversas” (2011:124)

Esta tensión entre los espacios instituidos, pensados como posibles espacios de libertad, como lugares para el despliegue de la subjetivación, de creación de uno mismo a partir de los otros, permite nuevamente repensar la escuela y las relaciones que en ella se construyen. La invitación de Greco queda formulada:

“Si las condiciones sociales cambian, habrá que cambiar modos de relación en las instituciones, volver a pensar y buscar nuevas formas del trabajo de la palabra y el relato, del encuentro entre sujetos, de la operación de una ley simbólica que nos cobija – en tanto humanos- y que no puede borrarse. Habrá que reencontrar modos de afirmar condiciones para el pensamiento, la palabra y el reconocimiento” (2011: 127-128)

El dar la palabra en la escuela, con toda la polisemia de la expresión, significa:

“(…)dar la palabra, ofrecerla dando la propia y, a la vez, dejando que el otro hable, la tome, la haga propia, la utilice como le plazca, la abandone para retomarla luego, prestándola” ... (2011: 128)

En tercer lugar, la palabra aparece ligada a la concepción de autoridad que Greco despliega al considerar la importancia que tiene el relato en la construcción de la ficción que permite la autoridad en la vida social. La autoridad no tiene nada de natural. Su concepto nos reenvía a las ficciones creadas para organizar un mundo y un vivir juntos en él. *“La fuente de autoridad trasciende al poder y a los que están en el poder”* (Arendt, citado por Greco, 2012: 25). La autoridad se sostiene en un orden trascendente, más allá de la misma autoridad, no es poder ni violencia, coerción ni persuasión, no es consenso; es jerarquía y obediencia allí donde obedecer implica una acción libre.

V.3- PARA EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA:

Por una parte, como el lenguaje se vincula a las diferentes esferas de la vida social (Bajtín, 1999: 248-293) a través de los diversos *géneros discursivos* con los que nos comunicamos, la clase será tomada como una ***situación comunicativa oral***, en la que docentes y alumnos intercambian diversos enunciados propios del ámbito académico – explicaciones del docente, preguntas de los alumnos sobre la exposición docente o comentarios marginales al tema de la clase; asimismo, evaluaciones, cuestionarios, diálogos, trabajos prácticos, textos escolares, entre otros-. Estos enunciados, vinculados directamente con la institución escolar, pertenecen al ***género discursivo secundario*** (Bajtín, op.cit) en el que los roles sociales están definidos y hay un fuerte grado de formalidad en el registro. Esta consideración será útil como contexto en el que la clase observada se realiza y cobra sentido. Asimismo, al pensar la metodología de autoconfrontación, el contexto de implementación de las mismas es la escuela, es el espacio de trabajo de los actores entrevistados, lo que nuevamente dimensiona y contextualiza los enunciados así producidos y considerados en nuestro trabajo.

Como ya dijimos, no se busca describir la estructura lingüística de una clase, sino pensar cómo se produce la relación pedagógica y cómo, a través del lenguaje utilizado y los intercambios, los sujetos construyen una autoridad compartida basada en la relación con el otro. Será el mismo Bajtín, quien nos aportará ***el concepto de polifonía*** (Bajtín, 1999: 194 -199) que permite distinguir *discursos monológicos*, en los que se impone una única voz, un único lugar de enunciación y *discursos dialógicos*, en los que la multiplicidad de voces sociales puede expresarse en una producción coral, que no permite la imposición de una única postura ideológica, sino que habilita al otro, lo autoriza a tomar su propia palabra. Así, una clase polifónica será participativa, dejará aflorar la palabra propia de todos los alumnos y situará la autoridad pedagógica en ese vínculo habilitante entre docente y alumnos. El lugar donde se posiciona al otro, es un lugar habilitado para hablar, para pensar, para ser en su propia subjetividad y vincularse con el conocimiento.

Así, la participación de los alumnos en la clase, los intercambios a través de las preguntas y respuestas, los tipos de preguntas y respuestas, podrán manifestar, en alguna medida, la realización más o menos polifónica de la clase. Además, el concepto de ***modalización*** en las formas elegidas por docentes o alumnos para producir los intercambios será interesante para observar modos de construcción de autoridad. Así, por ejemplo, una apelación se puede manifestar en forma de pregunta (¿podrías callarte,

por favor?); o en una exclamación autoritaria (¡Cállate!). Igualmente la función referencial puede aparecer como una afirmación absoluta o con modalizadores que maticen o gradúen la veracidad del conocimiento transmitido en una explicación. Cada hablante toma decisiones en relación con la modalización lingüística: se producen así afirmaciones, manifestaciones subjetivas, construcciones dubitativas, condicionales, matices a través de los cuales, los hablantes construyen relaciones a través del uso de la palabra. En igual sentido, observaremos cómo esta circula, cómo se cede la palabra al otro.

Desde la dimensión comunicativa y lingüística también resulta pertinente definir *lectura*, ya que las clases observadas giran en torno a prácticas escolares donde se desarrollan actividades de comprensión lectora.

Al recurrir a los planteos de la Psicolingüística puede verse cómo los modelos actuales conciben la lectura como proceso psicosociolingüístico en donde el lector cobra singular importancia. Esto se evidencia en Roseblatt Louise M. (1996) quien, con su modelo transaccional pone de relieve que la práctica sociocultural de la lectura exige del lector un trabajo cognitivo de construcción de sentidos, a partir del intercambio con el texto escrito. En términos de negociación de sentidos, el lector interfiere directamente en ese proceso. Igual sucede con el modelo de Goodman (1996), que remarca la importancia del lector y su enciclopedia o conocimiento personal y las estrategias de lectura que le permiten construir un nuevo texto.

Si consideramos también los estudios socioculturales e históricos sobre la lectura, (Cavallio, G. y Chartier, R. 1998; Chartier Anne-Marie y Jean Hébrard (2002) obtenemos algunos conceptos trascendentes para pensar lo que pasa en la escuela cuando se lee. En primer lugar, surge que la lectura, al ser una práctica sociocultural, se ha ido transformando en el tiempo y podemos observar que no siempre se leyó de igual manera, no siempre leyeron los mismos actores sociales y no siempre se consideró lo mismo en torno a lo que leer implicaba (Roger Chartier 2006). La práctica social de la lectura fue cambiando a lo largo de los siglos. Por ejemplo, la lectura silenciosa que hoy es hegemónica en el ámbito escolar, se registra recién con San Agustín alrededor del año 383, quien narra la escena de San Ambrosio leyendo en silencio (Manguel, 2005: 56). También, al realizar esta mirada histórica, se pueden reconocer los orígenes de algunas prácticas habituales en el aula, como por ejemplo, aquellas escenas de lectura en voz alta, donde alguien presta la voz al texto y entre todos se construyen los sentidos, de manera compartida.

En segundo lugar, el concepto de lector se pluraliza, no se piensa ya en el lector individual como un cerebro que procesa información, sino como un sujeto, constituyendo o participando de comunidades de lectores, que sigue ciertas reglas, que comparte ciertas claves de lectura, de acuerdo al grupo de pertenencia. Pluralizar el concepto de lector y poner de relieve el lugar del lector que construye sentidos cuando lee, en ese acto individual de apropiación del sentido, que a su vez conserva un vuelo social, comunitario, permite mirar las prácticas habituales de lectura y si se permite a los estudiantes transformarse en lectores autónomos, autorizados. Como vemos, estas concepciones en torno a la comunicación escrita se relacionan estrechamente con el problema de la autoridad y de la relación pedagógica, ya que la escuela como institución social, se inserta en una larga tradición en la que la lectura se aborda desde la idea de control del sentido, y donde el lector se reduce a un rol pasivo, sometido a la “autoridad” del texto y de lo que habría querido transmitir el autor. Esto nos permite relacionar las prácticas de lectura observadas en las clases con el concepto bajtiniano de polifonía anteriormente presentado. Cuando se lee de manera monológica es el docente quien decide si la lectura de los alumnos es la autorizada, la correcta; cuando se propicia la construcción de sentidos y se permite a los alumnos lectores tomar la palabra para hablar sobre el texto leído, nos encontraríamos en una clase donde se escucharían diferentes voces, diferentes lecturas.

Los lectores, frente a la autoridad del autor pueden, o simplemente repetir lo que aquel construyó, o por el contrario, tomando la frase de Foucault, decir: “*qué importa quién habla*” (1999: 19), importa los sentidos que los lectores podemos reconstruir a partir de los textos que abordamos.

VI-METODOLOGÍA

VI.1- LA DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN:

Dado que los objetivos que perseguimos con nuestra investigación, en el marco del Programa de becas Saint- Exupéry, se vinculan con ***la comprensión de lo que sucede en las prácticas docentes en torno al tema de la autoridad pedagógica*** y con ***la generación de conocimiento situado, contextualizado***, que permita luego generar aportes que puedan ser útiles en el sistema educativo en su conjunto, lo primero que tuvimos que decidir fue cual sería el recorte de la realidad que observaríamos.

Elegimos así el nivel secundario, en particular, el primer año. Esta decisión se tomó de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Nuestra pertenencia, como investigadores, a instituciones de Formación docente que ejercerán su actividad en institutos del nivel secundario en Argentina fue una de las razones más fuertes para definir el trabajo en este nivel: es el lugar de las prácticas docentes de nuestros propios estudiantes. Un espacio de trabajo que nos permite desarrollar la lógica formativa del dispositivo Saint- Exupéry, con la lógica de la investigación sobre las prácticas que también atraviesa nuestra experiencia de becarios investigadores.

2. La situación contextual de la reforma educativa actual que transformó el nivel secundario en obligatorio en Argentina. Esto hace que sea sumamente importante desarrollar nuestra investigación para poder pensar nuevas formas de relación pedagógica en un nivel educativo de larga data, pero con características novedosas en la actualidad.

3. Dentro del nivel educativo elegido, mirar particularmente el primer año del nivel secundario, porque es un punto conflictivo particularmente en torno al tema de la construcción de la autoridad en la relación pedagógica.

3.1- Por ser un año de cambio de nivel educativo. Esta situación produce conflictos de adaptación en los jóvenes que sufren una fuerte modificación en sus culturas escolares y a veces presentan problemas de adaptación.

3.2- Por la etapa de desarrollo psicoafectivo que atraviesan los estudiantes. Edad crítica que profundiza los problemas vinculares. Más aún si consideramos otras variables, como la pertenencia a múltiples culturas juveniles, a la diversidad de consumos juveniles que marcan las relaciones subjetivas, de manera notoriamente visible en este año bisagra, de cambio entra la infancia y la pertenencia a la adolescencia.

3.3- Por la tradición de maneras de desarrollo de la práctica de enseñanza, que no contempla a los nuevos sujetos, a los nuevos contextos comunicacionales. Los docentes de este nivel, en particular, necesitan conocer investigaciones de este tipo para poder encontrar elementos que les permitan reconfigurar sus propias prácticas.

Por último, el trabajo de definición del campo, para el desarrollo del presente trabajo referido a la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad, en el marco de la relación pedagógica realiza un recorte más: de la totalidad de clases filmadas en el campo, - diez en total, en tanto cada becario del grupo aportó dos – se decidió profundizar el análisis de tres clases, junto con sus

respectivas entrevistas, previa y de autoconfrontación simple. Este último recorte se hizo teniendo en cuenta:

- ✓ Que sea una clase de lengua y literatura.
- ✓ Que se desarrolle una actividad de lectura.

Esta decisión permite mirar la relación pedagógica y la construcción de autoridad en lengua y literatura y a su vez, observar en particular una de las actividades fundamentales de la escuela secundaria - la lectura – donde habitualmente el acompañamiento por parte del adulto se reduce a la selección del texto, a la confección de una guía de lectura y de un dispositivo de evaluación de la comprensión. Esto, en la tradición escolar de la enseñanza de la lengua y la literatura; no así en los nuevos contenidos curriculares donde la idea que tomamos en el marco teórico de nuestra investigación, sobre la lectura como práctica sociocultural e histórica, también aparece en consideración. Al observar clases específicas de lengua y literatura, a la vez que circunscribimos las consideraciones a un espacio disciplinar en particular, dejamos abierta la posibilidad de realizar futuras investigaciones compartativas e hipotetizar así las posibles relaciones entre lo disciplinar de las distintas asignaturas y las relaciones pedagógicas y de construcción de autoridad que se construyen en cada una de ellas.

VI. 2- SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Desde una perspectiva de investigación cualitativa, diseñamos un protocolo de intervención que nos permitiera acceder a las “*prácticas constatadas*” (Philippot T., 2010) – **observaciones de clases, con filmaciones**, que dieron lugar a posteriores **transcripciones** - pero también que nos permitiera obtener declaraciones - “*prácticas comentadas*”- de los sujetos implicados en las instituciones en las que realizamos el campo. Así, el trabajo de obtención de información se hizo en el siguiente orden:

- 1° Entrevista previa al docente cuya clase sería observada y filmada.
- 2° Filmación de una clase completa.
- 3° Entrevista de autoconfrontación simple (Yves, Clot, 2007) al docente de la clase, en base a algunos fragmentos de la filmación.

VI.2.1- Sobre la Entrevista previa:

La entrevista previa se organizó en diferentes áreas de indagación y sobre cada una de ellas se pensaron algunas preguntas que permitieran la profundización del análisis a partir de las ideas de los entrevistados.

Es notable cómo la pregunta que se vincula directamente con la dimensión que nos ocupa en este trabajo, la comunicativa y lingüística es la número once, “¿Qué

importancia tiene el lenguaje utilizado en el intercambio con los alumnos, en la construcción del vínculo?” que está incluida en el área de indagación B “Sobre las representaciones- construcciones del “alumno” del “profesor” – acerca del vínculo “profesor- alumno/s”.

Sin embargo, en el análisis, encontramos respuestas que se vinculan con nuestro trabajo en toda la entrevista.

En general, la entrevista buscaba que el docente pudiese dar a conocer, de manera declarativa sus saberes, sus creencias, además de presentar su propio recorrido formativo y laboral. Esta información, en el análisis posterior podría encontrar comparativamente entre diferentes informantes elementos que permitiesen la comparación entre las respuestas de cada uno. Pero también es interesante pensar en la comparación entre las tres instancias de la recolección de datos en un mismo sujeto, es decir, poner en relación lo declarado, con lo hecho en la clase y registrado filmicamente o con las apreciaciones vertidas en la autoconfrontación. Este tipo de relación permitirá avanzar en nuestra comprensión del tema de la construcción de autoridad, en el marco de la relación pedagógica y del papel de lo comunicativo y lingüístico en esa construcción.

Tabla 1: ÁREAS DE INDAGACIÓN PARA LA ENTREVISTA PREVIA:

AREAS DE INDAGACION	PREGUNTAS
A- Sobre su trayectoria de formación profesional y algunas consideraciones acerca del ejercicio de la profesión	1-¿Cuál es su formación, título, dónde estudió, en qué año?
	2- ¿Cómo podría caracterizar el contexto histórico-social-político e institucional en el que tuvo lugar su formación docente inicial? ¿Cómo influyó tal contexto en su proceso de formación docente? ¿Reconoce huellas de ese contexto en sus prácticas actuales? ¿Cuáles?
	3- ¿Cuáles fueron las razones que lo llevaron a elegir ser docente? Al iniciar sus estudios de formación docente: ¿Qué <i>expectativas</i> tenía con respecto a la formación docente inicial? ¿y con respecto al ejercicio de la profesión docente?¿Qué ha sucedido con dichas expectativas en la formación docente inicial y en el ejercicio de la profesión docente?
	4-¿Qué otros espacios formales e informales considera que contribuyeron a enriquecer su formación profesional docente? ¿Por qué?
	5- ¿Qué podría comentarnos acerca de su trayectoria profesional?

AREAS DE INDAGACION	PREGUNTAS
	6- ¿Cómo describiría la tarea docente hoy? ¿Existen rasgos propios que caracterizan una identidad de ser docentes? ¿siempre fue así o esto fue variando? ¿Cuáles son los principales desafíos y dificultades con los que hoy se enfrenta un docente en el ejercicio de su profesión? ¿Cuáles son las condiciones que considera deben estar presentes para que un profesor pueda enseñar?
	7- Si tuviera la oportunidad de estar con alguien que forma profesores: ¿qué le diría que hay que enseñar a un profesor para que hoy pueda trabajar?
B- Sobre las representaciones- construcciones del “alumno” del “profesor” – acerca del vínculo “profesor- alumno/s”	8- ¿Cómo podría caracterizar el vínculo con los alumnos? ¿Qué reconoce como “positivo” en el vínculo con sus alumnos y qué identifica como “negativo”? ¿Trabaja / conversa con ellos sobre esto? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué? 9- Desde su punto de vista: ¿qué características tendría o debería tener un “buen profesor”? ¿Fue variando su punto de vista sobre esta cuestión? ¿Por qué? ¿Qué le parece que esperan los alumnos de los profesores? 10 - Desde su punto de vista: ¿qué características tendría o debería tener un “buen alumno”? ¿Fue variando su punto de vista sobre esta cuestión? ¿Por qué? ¿Qué le parece que esperan los profesores de los alumnos? 11¿Qué importancia tiene el lenguaje utilizado en el intercambio con los alumnos, en la construcción del vínculo? 12- Desde su punto de vista: ¿Qué supone un “aprendizaje participativo” en los estudiantes?
C- Sobre la clase a observar	13- ¿De qué se trata la clase de hoy? ¿Cómo pensó la clase? ¿Qué relación tiene con la/ s clase/ s anteriores? ¿Escribió o suele escribir lo que se propone trabajar en la clase? ¿por qué? 14-¿Qué espera de la clase? ¿Tiene alguna anticipación/ expectativa/ hipótesis sobre lo que va a ocurrir con sus alumnos? (especificar) ¿Cómo describiría al grupo de alumnos de la clase que será observada?

VI.2.2.- Sobre la filmación y registro escrito de una clase:

Todo el material obtenido a través de los instrumentos fue analizado como una construcción, como un corpus documental. Pero en particular el registro a través de la filmación de la clase y el fragmento de la clase utilizado para la autoconfrontación fueron considerados construcciones que representan la realidad observada y en ese tenor se consideraron las variables que el solo ingreso de la cámara al aula produjo en la situación que se pretendió observar.

El trabajo de construcción de los instrumentos de recolección de información fue fundamental para una investigación grupal, ya que se buscó abarcar con las preguntas de las entrevistas diseñadas todas las dimensiones definidas para el desarrollo del análisis

de la relación pedagógica y la construcción de autoridad. Igual importancia tuvo, a la hora de definir instrumentos de recolección, la discusión y generación de acuerdos para realizar la filmación de las clases. Al respecto, el grupo de becarios compartía una experiencia previa en registros de clases utilizando la escritura, principalmente en el trabajo de formación docente. Así, la pregunta: ¿Qué diferencias y qué aportes supone, en sí, la filmación para realizar el registro? Motivó discusiones y lecturas diversas. Fue así un problema metodológico, decidir qué mirar de esa filmación a la hora de analizar los registros fílmicos. Como parte de ese proceso, la experiencia de investigación realizada en Francia en febrero de 2011, donde las limitaciones idiomáticas nos impedían profundizar en el análisis de contenidos lingüísticos observados, nos hizo mirar todos los elementos de la filmación, de carácter visual: la proxemia, los gestos, el desplazamiento por el aula (Grabosky, Sergio y Romano Luisa *“Relación Pedagógica y autoridad. Análisis de lazos invisibles a partir de lo visible de una clase. Quinto encuentro de Becarios, Programa de Investigación y Formación Becas Saint Exupery Buenos Aires, 2011*). Ya para el trabajo de campo en Argentina, en el que nos centraremos en el presente trabajo, tomamos decisiones acerca del uso de la filmación como registro y como instrumento para la autoconfrontación simple. En primer lugar, se decidió filmar con una única cámara fija, en trípode, colocada al final del curso y tomando en primer plano al docente en su ubicación central. De esta manera se establecía que el campo visual era el de desempeño docente, al mismo tiempo que evitábamos una toma directa a los alumnos. De manera práctica, se hicieron contactos previos al día de la filmación, a fin de que los estudiantes supiesen de esta situación y la aparición con el trípode y la cámara no resultase sorpresiva.

Otra decisión fue que al mismo tiempo que se hacía la filmación, se realicen registros escritos de la clase como otra mirada sobre la situación observada.

En la realización de la entrevista previa evitamos adelantar y condicionar las respuestas, por lo que no dábamos información puntual sobre nuestro tema de investigación, como estrategia para no orientar las respuestas.

VI.2.3- Sobre la Entrevista de autoconfrontación simple:

La entrevista de autoconfrontación simple se hizo mostrando unos fragmentos de la clase filmada seleccionados por el investigador y haciendo las siguientes preguntas:

Tabla 2: ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTACIÓN

- | |
|--|
| <p>1-¿Podría comentar lo que ve en esta situación?</p> <p>2-En esta escena: ¿hay algo importante para usted en relación a la autoridad pedagógica?</p> <p>3- Desde su lugar ¿Qué le parece que es lo más importante qué pasó en la clase? Si tuviera que seleccionar un fragmento de la clase en la que se haya puesto en juego la cuestión de la autoridad ¿cuál elegiría ? ¿podría hablarnos sobre ella?</p> <p>4-¿Cómo diría que fue la relación entre lo que planificó y lo que sucedió en la clase? Si tuviera la oportunidad de cambiar algo de esta clase, qué cambiaría?</p> |
|--|

Al pensar en la metodología de la autoconfrontación simple, como dicen Béatrice Cahour et Christian Licoppes (2010), la autoconfrontación:

“(…) puede tomar formas muy variadas, como la mención por un interlocutor de una situación pasada en una conversación ordinaria, la evocación de un comportamiento anterior en una entrevista y retroalimentación institucional, y más recientemente, las formas de confrontaciones equipadas a los “rastros” de actividades pasadas: dossier, registros de audio o vídeo de la actividad, la visibilidad en tiempo real de ciertos indicadores vinculados a los comportamientos de los sujetos.” (Op.Cit.: I)

En nuestro caso, la filmación de la clase estaría funcionando como traza o rastro de la actividad realizada por el docente. Estas trazas:

“(…) están dotadas de una forma de performatividad particular que reposa en un mecanismo del sentido común, que confiere un derecho y una autoridad particular para cualquier sujeto que habla de su propia experiencia”. (Op.Cit. I)

De este modo, la relación entre clase registrada fílmicamente y entrevista de autoconfrontación nos estaría posicionando en un lugar de intercambio con el docente, como un analista de su propia práctica, a través de su reflexión sobre lo hecho. Esta mirada intrínseca del docente observado, se complementa en nuestra investigación, con la mirada extrínseca del investigador. Este fenómeno es inherente a la metodología de la autoconfrontación que, al decir de las autoras ya mencionadas, Béatrice Cahour et Christian Licoppes:

“La confrontación con los rastros pone al actor en una posición reflexiva frente a su propia actividad. Estos rastros son un apoyo, un mediador, bien sea para recordar y describir la actividad que acaba de pasar, o para re-elaborarla. La situación de confrontación proporciona una oportunidad de volver sobre su experiencia, de pararse

algún tiempo, de salirse del fuego de la acción en la cual lo vivido estaba inscrito, para desplegar lo que está sucediendo, poniéndolo en palabras, tomando el tiempo para tratar de recuperar lo que estaba pasando, analizar, comparar, evaluar y reformular para producir una sensación de actividad en torno a estos temas (Op.Cit.: V)

Tabla 3: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Instrumento	Tipo de Prácticas	Función
Registro filmico de clases	“prácticas constatadas”	Generar reflexividad en los docentes informantes. Acercar al investigador a la práctica concreta. Generar una transcripción, como nuevo discurso sobre la práctica.
Registro de observación de clases	“Prácticas constatadas”	Complementar el registro filmico con la perspectiva del investigador/ observador. Acercar al investigador a la práctica concreta.
Entrevistas previas	“Prácticas comentadas”	Permitir al docente informante desplegar sus conocimientos y saberes declarativos sobre la educación, la autoridad y la relación pedagógica. Conocer información complementaria útil para la investigación conjunta sobre los trayectos formativos, experienciales y conceptos del docente informante.
Entrevistas de autoconformación simple	“Prácticas comentadas”	Permitir la reflexividad del docente informante sobre la propia práctica observada en la filmación.

VI.3- TRATAMIENTO DE LOS DATOS:

VI.3.1- De las entrevistas previas:

La transcripción de las entrevistas previas fue ya una primera instancia de análisis. Allí encontramos frases puntuales referidas a la dimensión que nos ocupa, la comunicativa y lingüística. Pero así como hay segmentos en los que el docente habla puntualmente sobre el tema de la palabra, la comunicación y lo lingüístico, también había muchos otros lugares discursivos donde se hacían visibles sus concepciones de manera indirecta. Esto obligó a realizar una lectura exhaustiva de cada pregunta que no se guió solo por parámetros externos, sino que profundizó en la dimensión semántica de las respuestas. A partir de esta lectura exhaustiva, se llegó a formular una serie de categorías emergentes de las entrevistas analizadas y reconceptualizadas en el plano teórico.

Tabla 4: CATEGORÍAS EMERGENTES

Categorías emergentes en las entrevistas previas:
Relación / vínculo entre sujetos

Tensión enseñanza/contención
Tensión discurso monológico/dialógico.
Relación como construcción vs como natural
Relación con el conocimiento
Modos de leer
Ruidos comunicativos

Para el análisis de las entrevistas previas fue importante recordar que se trata de conceptualizaciones declarativas de los docentes. Para su análisis utilizamos la teoría presentada en el marco teórico, sobre la modalización y construcción del enunciador.

VI.3.2- De las transcripciones de registros manuales y videados de las clases:

En primer lugar diremos que los datos fueron analizados desde la instancia misma de transcripción, para cuya elaboración se utilizó también el registro escrito sobre la clase observada. El código de transcripción que se estableció fue el siguiente:

Tabla 5: CONVENCIONES UTILIZADAS PARA LA TRANSCRIPCIÓN

Convenciones:
/ Pausa de habla.
// Pausa de habla más extensa.
...: idea suelta, anacoluto (cambio de tema, idea incompleta).
[] para aclaraciones o interrupciones.
(...) partes con audio no comprensibles.

Después de sucesivas y recursivas lecturas sobre la transcripción de clases observadas, se fueron generando los primeros comentarios sobre lo observado y desde allí surgieron las primeras categorías de conceptualización y reflexión. Esta relación entre la empiria y la teoría permitió que, en particular para la dimensión que profundizamos en este trabajo, se construyera una grilla con las categorías y subcategorías lingüísticas y comunicativas utilizadas en estas primeras interpretaciones de los datos obtenidos.

Tabla 6: GRILLA PARA EL ANÁLISIS DE REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Categoría	Definición	Subcategorización.
1. Distancia Comunicativa.	Grado social de distancia comunicativa	Mayor Cercanía comunicativa
		Mayor distancia comunicativa
2. Función predominante.	Intención principal manifiesta en un discurso o enunciado	Apelativa.
		Emotiva.
		Referencial.
		Metalingüística.
		Fáctica o de contacto
		Poética
3. Prácticas de lectura	Actores en situaciones concretas, leen utilizando tecnologías, modos de leer y claves de lecturas particulares en escenas de lecturas – ambientes propicios para -.	Escolar en voz alta ejercicio de control
		Escolar Hegemónica o silenciosa
		Escolar en voz alta Comunicativa
		Lectura cortada/ dialogada
4. Turnos de la palabra	Regulación discursiva acerca de quiénes pueden tomar la palabra	Cambio Espontáneo
		Manejo del docente
		Imposición de alumnos
5. Preguntas docentes/	La conversación escolar por lo general se basa en preguntas/ respuestas	Preguntas control
		Preguntas constructivas
		Preguntas críticas
6. Respuestas alumnos	La conversación escolar por lo general se basa en preguntas/ respuestas	Respuestas monosilábicas
		Respuestas creativas
		Respuestas críticas
7. Polifonía de la clase	Diferencias de ideas, de posturas, en el discurso que se gestiona en la clase	Clase monológica – solo se acepta la palabra del docente-
		Clase polifónica – los alumnos participan opinando, desarrollando ideas propias, que son aceptadas o tenidas en cuenta

1- En cuanto a la *categoría “Distancia Comunicativa”* diremos que la misma está ligada al género discursivo secundario (Bajtín, 1999: 248-293), propio del ámbito escolar, que es el contexto en el que se realizan los intercambios analizados. Por esa razón es esperable encontrar un cierto grado de distancia comunicativa profesor – alumnos, a la vez que el predominio de un registro formal en los intercambios. Sin

embargo, lingüísticamente, es posible encontrar grados en esta distancia social entre los hablantes. Las ideologías de los participantes permitirán que se produzcan estas variaciones. Por ejemplo, el uso del voceo, propio del español en Argentina frente a muchos docentes que consideran que el trato de “usted” es necesario para que haya distancia comunicativa. También el uso de la tercera persona o la primera, puede ser un indicador de esta distancia. Además otras modalidades discursivas como el uso de diminutivos, la manera de nombrar al otro, por el apellido o el nombre, por ejemplo.

Esta categoría, como subcategorías, permite reconocer grados de mayor o menor cercanía/ lejanía. Se aclara que el concepto de cercanía/ lejanía es social, es en estrato relacional y no espacial. Así tiene que ver con asumir un lugar de jerarquía, asimétrico frente al otro. Un docente que necesita marcar esta distancia en la comunicación que establece con sus alumnos, estaría dando cuenta de una concepción de la autoridad, de una manera de ejercerla, frente a quien no marca esta distancia, que de ese modo estaría planteando una forma de relación más horizontal, más igualitaria. ¿Cómo se dirigen al profesor los alumnos? ¿Por el nombre, por el cargo, por el apellido? ¿Cómo se dirige el profesor a sus alumnos? ¿Por el apellido o por el nombre? ¿Se tratan de usted o usan el voceo? Estas consideraciones permiten encontrar en el discurso producido marcas lingüísticas, observables, de lo que estaría funcionando como sustrato ideológico de lo vincular, de la relación pedagógica. Por supuesto que no es posible sacar conclusiones unívocas ni generalizaciones, pero si utilizar estos datos para comprender el modo en que se produce la relación en la clase observada.

2- **Categoría “Función Predominante”.** Para definirla se toma la teoría de la Comunicación de Jakobson donde aparece este concepto. Se trata de reconocer la intención con la que un hablante utiliza el lenguaje en cada instancia; esto permite comprender la situación de comunicación. La *función emotiva* prima cuando el hablante busca expresar su subjetividad, la *función referencial*, cuando la intención es hablar del tema, dar información sobre el tema, al que Jakobson denominó “contexto”. La *función fática* cuando el hablante busca establecer el contacto, comprobar que el canal funciona, que no hay ruido comunicativo, o cuando busca reinstaurar el canal de comunicación. La *función conativa* o apelativa se manifiesta cuando lo que el hablante busca es influir en el destinatario. La *función metalingüística* cuando se explica el código de la comunicación, cuando se habla sobre el lenguaje mismo, que además de ser instrumento del intercambio pasa a ser objeto de pensamiento y del decir de los sujetos que intercambian. Por último, la *función poética* permite comprender el mundo del arte de la

palabra, la literatura. La función poética se manifiesta en el interés principal que mueve a un hablante hacia el mensaje mismo, hacia la manera de producir el mensaje mismo, para producir el interés, la atención del destinatario en relación con ese aspecto de la comunicación, el estético.

Los recaudos que hay que tomar al utilizar este referente teórico tienen que ver con la misma limitación que la actividad de catalogar posee. Cualquier clasificación es parcial, provisoria. En este sentido el modelo de la comunicación propuesto por Jakobson dice con claridad que coexiste más de una intención comunicativa. Por eso se habla de predominio. Y este predominio se manifiesta en observables lingüísticos, en elecciones sintagmáticas que realiza el hablante.

Aplicadas en particular a la observación de una clase, podemos señalar algunas propiedades y particularidades. Así, es propio del intercambio en el aula que la función predominante de la comunicación regulada por el docente se mueva en tres direcciones fundamentales:

1° - Por un lado, el docente en una clase explica un tema. En este sentido, habla de un tema y se cumple la prioridad de la *función referencial*.

2°- Al mismo tiempo, el docente necesita controlar permanentemente el funcionamiento del canal comunicativo. Con preguntas permanentemente controla la comprensión de sus palabras y explicaciones, en esas instancias primaría la *función fática*.

3°- Por último, todo acto de enseñanza busca influenciar y modificar a los destinatarios en sus conductas y conocimientos, por lo que en las situaciones de intercambio primaría en ocasiones la *función conativa*.

La *función emotiva* sería la que menos aparecería como predominante en los intercambios de aula, cuando son regulados por el docente. Esta prescripción se comprende en relación con el ámbito social en el que se produce en el intercambio.

Según la teoría de Bajtín (op.cit.), la clase sería una situación de intercambio complejo, un género discursivo secundario. A pesar de ser oral, por lo general se apoya en una planificación escrita. Los roles de los hablantes son especializados, hay una forma de ser docente y una forma social en que se espera que actúe un alumno. Todo esto proscibiría la presencia de lo emotivo. Si llegase a aparecer la expresión de la subjetividad sería un fenómeno particular, extraordinario. Al mismo tiempo estas rupturas permitirán analizar las maneras de construcción de los vínculos. La presencia

de lo subjetivo en una clase será un fuerte indicador de decisiones pragmáticas del docente en torno a la construcción del ambiente de una clase.

En cambio, la *función metalingüística* es altamente esperable en una clase ya que en muchas ocasiones el docente debe hablar sobre el lenguaje utilizado en la disciplina que se enseña. A veces en una clase de matemáticas el docente habla del lenguaje matemático. A veces, en una clase el docente redefine los términos lingüísticos de los planteos disciplinares. Así también, la *función poética* primará en una clase de literatura o debería aparecer de manera recurrente.

Los aportes de la consideración de la función predominante se vinculan con la comprensión de la actividad del docente, hacia donde se orienta lo que el docente efectivamente hace en una clase. Al mismo tiempo, se podrá contrastar con la función predominante en las intervenciones de los alumnos. Por dar un ejemplo, sería posible encontrarnos con una clase donde el docente busca explicar un tema (función referencial) y los alumnos por el contrario quieren hablar de un problema de convivencia que los afecta (función emotiva).

Desde esta categoría se puede establecer el predominio de las funciones para buscar comprender cualitativamente el desarrollo de los aprendizajes. Por ejemplo, una clase en la que el docente debe regular permanentemente el comportamiento de los alumnos (función conativa) será muy diferente a otra en la que los alumnos construyen junto con su docente el referente de la clase (predominio de la función referencial).

Otro aspecto interesante que se puede pensar en relación al corpus desde la teoría de la comunicación de Jakobson sería vincularla con la idea de **modalización** elegida por el docente o los alumnos para producir los intercambios. Una conación, una apelación se puede manifestar así en una pregunta (¿podrías callarte, por favor?); o en una exclamación autoritaria (¡Cállate!) Igualmente la función referencial puede aparecer como una afirmación absoluta o con modalizadores que maten o gradúen la veracidad del conocimiento transmitido en una explicación. Aquí estamos usando ya otra teoría lingüística, que se vincula con el modo en que se realiza la enunciación. Cada hablante toma decisiones en relación a la modalización lingüística: se producen así afirmaciones, manifestaciones subjetivas, construcciones dubitativas, condicionales.

4- **Categoría “Prácticas de lectura”** Se establece a partir de la Historia de la lectura, que muestra como los actores en situaciones concretas, en escenas de lecturas – ambientes propicios para -leen utilizando tecnologías, modos de leer y claves de lecturas particulares. Como subcategorías hemos establecido la distinción:

4.1- Escena Escolar, que a su vez puede ser de:

4.1.1- Lectura en voz alta, como ejercicio de control;

4.1.2- Lectura escolar hegemónica o silenciosa;

4.1.3- Lectura escolar en voz alta, con función comunicativa;

4.1.3- Lectura escolar cortada/ dialogada.

Todas las escenas observadas serían escolares en tanto están insertas en situación de aula. Lo que podría plantear que la actividad se desescolariza es el grado de comunicabilidad que adquiere el acto de leer. Cuando se lee respondiendo a una necesidad real del lector, cuando se establecen objetivos que trascienden la clase se puede pensar en una lectura real, en oposición a la escolarizada. Y esta lectura real, en la sociedad contemporánea implica el diálogo, el intercambio, la lectura en comunidad de lectores.

En todos los casos interesa ver para qué se lee, cómo se lee, cómo interviene el docente, qué tipo de acompañamiento se elabora. Es necesario aclarar que también aparecerá como elemento a analizar la concepción misma de lectura que pone en juego el docente en su clase. Por ejemplo, para el docente para el cual leer significa decodificar, será fundamental la lectura en voz alta, como control. En cambio para el que considere la lectura como una actividad de construcción de sentidos, realizará intervenciones tendientes a que el alumno hipotetice, plantee anticipaciones, construya sentidos.

5- **Categoría “Turnos de la palabra”**: Esta categoría surge del hecho de que la clase sea una instancia conversacional, que se construye por la interacción. ¿Cómo se sede/ se toma la palabra en la clase? La primera distinción que podemos establecer es :

5.1- Manejo de los turnos por parte del docente y como imposición a los alumnos.

5.2- Manejo espontáneo, desregulado de los turnos.

Es posible encontrar observables sobre el tema de los turnos de la palabra. Por ejemplo si los alumnos levantan la mano para hablar o lo pueden hacer de manera espontánea. Si la regulación de la superposición de voces la establece siempre el docente o si, por el contrario, se utiliza didácticamente la posibilidad de regular el turno de intercambio (por ejemplo, en un juego de rol un alumno puede cumplir la función del coordinador, y así, ser él y no el docente, quien regule los turnos de intercambio). Cuando el criterio es comunicativo, se escucharán por necesidad de que el otro pueda ser escuchado. El grado de autonomía del grupo para evitar el solapamiento pone en evidencia prácticas y hábitos en la toma de la palabra.

6 y 7 – “**Categorías Preguntas / Respuestas**” Se considerarán juntas en tanto la conversación escolar, por lo general, se basa en preguntas/ respuestas. Aquí observamos quién pregunta en la clase y para qué pregunta.

Como subcategorías establecimos:

6.1- Preguntas- control: cuando el objetivo es monitorear, controlar la participación o la comprensión.

6.2- Preguntas constructivas y críticas: cuando el acto de preguntar es movilizar en el otro la construcción del conocimiento o incluso llegar a plantear el pensamiento crítico.

En cuanto a las respuestas de los alumnos, establecimos las siguientes subcategorías:

7.1- Respuestas monosilábicas: contestar a coro, con un monosílabo puede ser una práctica escolarizada, una manera de cumplir con el requerimiento sin construir, sin comprometerse en la construcción del conocimiento. Sería una respuesta repetitiva, pasiva.

7.2- Respuestas creativas/críticas: por el contrario, cuando el alumno elabora discursos, cuando construye y hasta produce una elaboración con un punto de vista propio, habría allí una actividad cognitiva a considerar.

Algo que no está categorizado porque no apareció con recurrencia fue la posibilidad de que el que pregunte sea el alumno. Lo habitual es que el docente pregunte. ¿Qué preguntan los alumnos? ¿Cómo son esas construcciones interrogativas cuando está la posibilidad de invertir los roles?

8- Categoría: **Polifonía de la clase**: esta sería la categoría esencial de nuestra investigación, ya que, en definitiva las otras categorías presentadas con anterioridad, pueden considerarse en relación de subordinación a ésta. Se trata de analizar el grado de participación de los alumnos en la clase, al mismo tiempo que la presencia de diferencias de ideas, de posturas, en el discurso que se gestiona en la clase. El dialogismo, las voces sociales en la clase, ¿qué posibilidades de realización tienen? Las subcategorías establecidas fueron:

8.1- Clase monológica: para aquella que solo acepta la palabra del docente.

8.2- Clase polifónica o dialógica: aquella en la que los alumnos participan opinando, desarrollando ideas propias, que son aceptadas o tenidas en cuenta. Pero también en la que el docente argumenta el desarrollo de los contenidos de la materia, no desarrollados como incuestionables sino presentados con una fundamentación, con una postura y una

tradición que los avala. Aquí se puede observar los tipos de explicaciones, absolutas o relativizadas con las que se desarrolla el conocimiento.

VI.3.3- De la entrevista de autoconfrontación:

El trabajo de análisis de la autoconfrontación se hizo estableciendo relaciones entre la mirada del investigador, que lo llevó a hacer la elección de esos fragmentos para preparar la autoconfrontación, con la mirada del entrevistado, con la reconceptualización que la exposición al fragmento del video, llegó a hacer ese sujeto de la práctica. De hecho, la elección del fragmento está cargada de la teoría y de las conceptualizaciones del investigador. El contraste acerca de cómo ese fragmento era leído, era motivo - o no - para la reflexión del entrevistado, sobre los mismos aspectos que al investigador lo habían movido a elegirlos fue la principal estrategia analítica.

VII- PRESENTACIÓN DE LOS DATOS:

En este apartado queremos mostrar esquemáticamente los datos que permiten identificar los casos incorporados como corpus en nuestra investigación.

Tabla 7: REFERENCIA INSTITUCIONAL

Referencia institucional del corpus analizado en la mémoire			
	Caso 1	Caso 2:	Caso 3:
Institución:	Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia – Universidad Nacional de Salta Salta Capital	Colegio América Latina en Villa Lavalle. Salta-capital.	Colegio Normal Superior “Dr. Nicolás Avellaneda” de la Ciudad de San Francisco, Provincia de Córdoba
Docente:	Roxana J.	Patricia R.	Anabel L.
Asignatura:	Idioma Nacional y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua
Curso:	Tercer año, segunda división (equivale a primer año de Lengua y Literatura en el sistema común)	1º año 6º división	Primer año
Becario:	Sergio G. Grabosky	Sergio G. Grabosky	María Eugenia Karlen

Si bien se consignan solo las instancias referidas a los instrumentos utilizados, hay que mencionar que el trabajo de gestión del campo demandó encuentros previos con los Directores de las Instituciones, preparación de notas de autorización de filmaciones y generación de acuerdos para la implementación de los instrumentos.

Tabla 8: DATACIÓN DEL CORPUS

Determinación de la datación del corpus utilizado en la presente Mémoire:			
Caso 1			
Actividad	Fecha	Horario	Lugar físico
Entrevista previa	19/05	14,30 hs	Sala de Profesores del IEM
Filmación de clases:	14/06/11	8 - 9:20 hs	Aula del primer piso
Entrevista de autoconfrontación:	29/07/11	12,40 hs.	Sala de Profesores del IEM
Caso 2:			
Actividad	Fecha	Horario	Lugar físico
Entrevista previa	19/05/11	11 hs.	Sala de profesores del Colegio América Latina
Filmación de clases:	14/06/11	11:40 - 13:00 hs.	Aula
Entrevista de autoconfrontación:	08/08/11	10,20	Sala de profesores del Colegio América latina
Caso 3			
Actividad	Fecha	Horario	Lugar físico
Entrevista previa	Mayo de 2011	10	Aula desocupada
Filmación de clases:	Mayo de 2011	7,30- 9 hs	Aula
Entrevista de autoconfrontación:	Agosto de 2011	10	Sala de la institución

VIII- ANÁLISIS DE LOS DATOS

VIII.1- LAS “DECLARACIONES” DE LOS DOCENTES. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS PREVIAS.

VIII.1.1- *Análisis de entrevista previa del caso 1:*

Relación pedagógica como construcción:

En primer lugar, la docente presenta una mirada positiva sobre la relación pedagógica, ya que al calificar la tarea docente como “satisfactoria”, remarca el vínculo

con sus alumnos, con los otros, para definir su propio bienestar. Así lo vemos en el siguiente intercambio:

35. SG- (...) *¿Cómo es para vos la tarea docente actualmente, en esta época en la que nos toca estar en el aula? ¿Cómo la podrías describir, cómo la sentís a la tarea de enseñanza?*
36. RJ- *Es satisfactoria, en el sentido de que me permite conocer/ a otros sujetos, que son mis alumnos y enriquecerme con eso. En ese sentido es satisfactoria. (...)*

A continuación, al ser interrogada sobre el vínculo con sus alumnos, la docente afirma que todavía lo está construyendo y adjudica esa demora en la construcción de la relación a una dificultad personal, subjetiva.

43. RJ- *Yo creo que todavía estoy construyendo el vínculo. Por una cuestión muy particular. Yo nunca me sentí adolescente/ en mi vida. Siempre me sentí adulta (...)/siempre asumí las responsabilidades desde chica. No digo que ser adolescente es ser irresponsable pero si por ahí vivir ciertas cosas que yo las identificaba como irresponsabilidades en la adolescencia. Entonces a mí (...) desde el principio me costó mucho vincularme con los estudiantes y no verlos/*

Esta afirmación, ¿significa que para esta docente el vínculo entre docente adulto/ alumno adolescente debería ser algo acabado, ya dado? Lo cierto es que podemos encontrar explícitamente la idea de relación como construcción, como un vínculo que demanda esfuerzo construir y mantener.

Tensión enseñanza/contención

En otro lugar de la entrevista aparece, manifestada como una tensión, la definición del rol docente entre la tarea de enseñanza y la tarea de contención.

36. (...) *Pero en otro sentido creo que/ la situación actual/ es lament... / de la escuela en general, es de mucha contención. Y...*
38. RJ- *Lograr excelencia académica. No sé si llamarlo excelencia, pero digamos un/ la posibilidad de/ de que el aprendizaje realmente se efectúe en un contexto en el que/ hay que atender a muchas otras cuestiones. Entonces, si me cuesta en alg... no últimamente/ pero si años atrás, me costaba muchísimo coordinar una actitud de estudio en los estudiantes con la asistencia a clases. Se asistía a clases para otra cosa, para socializar, para descargar muchas tensiones, para contención. Me acuerdo puntualmente de un alumno que su mamá no figuraba no/ en su vida. Entonces un chico que estaba muy solo nunca faltaba al colegio / pero siempre hacía otras cosas, que no eran estudiar. Entonces, en ese sentido si me problematizo muchísimo mi rol. Hasta donde yo puedo desempeñarme para lo que me formé, que es enseñar contenidos o conocimientos para el uso de la lengua, para el disfrute, para el análisis de la literatura como un bien cultural.*

Lo que considera negativo de esta relación es la necesidad de contención que la tarea docente, actualmente, le demanda. Un chico que asiste a la escuela pero no para estudiar, problematiza el sentido de la escuela y el sentido de la propia profesión. La

docente expresa que se formó para otra cosa, diferente a lo que hace en la realidad. Describe la situación actual como de mucha contención. Prioriza la enseñanza y el aprendizaje para definir el vínculo. Por eso, el hecho de ocuparse de otras cuestiones pone en crisis el sentido de la propia profesión. De algún modo, esta idea de la propia actividad, definida por la enseñanza y no por la ayuda al otro, la asistencia al joven real con el que trabajó, habla de una cuestión vinculada al contexto sociohistórico, a estas nuevas realidades de la escuela del siglo XXI en Argentina.

Tensión discurso monológico/dialógico.

Sin dejar de plantear la prioridad del aprendizaje en el vínculo, desde esa postura, piensa la escucha. Plantea el discurso docente desde lo teórico, desde un conocimiento *“con el casete de teoría y de perspectivas y tiene que derramar esos contenidos en los alumnos”*. Allí surge su crítica a este modelo “monológico” y plantea el diálogo, la escucha como la alternativa.

45. RJ- *Escuchar mucho a los alumnos... porque me parece que ese es uno de los defectos. No sé si generalizar, pero lo que pude ver y lo que me pasó incluso es pensar que uno va con el casete, con el casete de teoría y de perspectivas y tiene que derramar esos contenidos en los alumnos. Se olvida de qué es lo que está pasando con los estudiantes en ese momento. Si están aprendiendo y / están comprendiendo lo que vos les decís o en qué sentido lo están comprendiendo. Porque por ahí hay una comprensión diferente de los conceptos, que uno está derramando...*

Realiza otra crítica a prácticas monológicas de enseñanza, cuando plantea que a los alumnos les sorprende que ella conozca sus nombres. Al afirmar esto se sobreentiende que hay prácticas donde los chicos ni siquiera son nombrados. Esto puede interpretarse a la luz del concepto de dialogismo en tanto, el diálogo necesita del otro, necesita que el otro tenga un nombre y pueda ser reconocido por la palabra que lo nombra y por la palabra que él nombra.

48. RJ- *Un problema para mi, para comprender también muchas cosas. No/ muchas actitudes de los chicos/, en el curso/ que en principio no entendía/ yo. La sigo elaborando, pero para referirme al vínculo que establezco con los alumnos a mi me interesa conocer a mis alumnos/ Entonces en general, trato de aprenderme los nombres de todos y ellos se sorprenden de eso. De que yo los identifique desde el comienzo. Que sepa su nombre, a veces su apellido, pero / si puedo aprenderme el nombre, me aprendo el nombre. Ellos se sorprenden y lo noto en todos los cursos. Por otro lado/ desde/ al comienzo de clases yo les pido una autobiografía. Y...a través de esa autobiografía, yo les pido que me cuenten lo que quieran de su vida personal. Fundamentalmente de su historia académica o escolar. Pero encuentro que muchos estudiantes ocupan ese espacio para comunicarse, para contar cosas que quizás los inquietan. Y / ahí yo establezco otro vínculo con mis estudiantes porque al conocerlos, sobre todo en las historias más significativas, también puedo tomar otra actitud con ellos, no? Menos fría, menos operativa, no se si me explico.*

Nombrarlos permite conocer y entender al otro. A ese otro que busca espacios para la comunicación con la docente. Con el ejercicio de escritura de la autobiografía ellos encuentran una manera de narrar sus historias. En este fragmento la docente está planteando cómo la palabra del otro, dada por ella, permite la relación, el vínculo.

Ruido comunicativo

Los problemas en la comunicación aparecen enunciados en el discurso solo a partir de una pregunta. En su respuesta se pone el acento del problema comunicativo en el adolescente. Esto se justifica porque la docente se presenta como alguien que se esfuerza por la comunicación con el otro, que da la palabra, que escucha pero que igual, a veces, no recibe una respuesta. La falta de respeto pasa también por la escucha – la no escucha en este caso-.

49. SG- *¿Problemas con ese vínculo. Te han surgido? ¿Hubo situaciones problemáticas en la relación con algún grupo o no es relevante lo negativo? Porque, por lo que vos contás estás poniendo el acento en la parte positiva del vínculo, ¿no? Esto de conocerlos, de saber con quién estás. ¿Ha sido problemático en ese otro sentido, es decir, no poder establecer el contacto, tener problemas con el grupo en alguna ocasión?*

50. RJ- *Sí hay grupos con los que tengo problemas. Grupos que no se abren a la comunicación o que manifiestan desinterés hacia la materia y una falta de respeto hacia mi porque no me escuchan o no les importa/ hablan encima de lo que yo estoy explicando. En ese sentido sí te repito, no se da en todos los grupos y no se da en todo el grupo, pero siempre hay alumnos que tienen un desinterés...*

El ruido comunicativo aparece cuando hay desinterés, falta de escucha y apertura a la comunicación. Como ya se dijo esto se considera una falta de respeto. Lo interesante de la respuesta docente pasa también por su afán de no generalizar. De hecho, ella está pensando en algún grupo específico de alumnos.

El lenguaje en la relación:

Cuando se le pide a la docente que explicita como es el lenguaje con el que se da la comunicación en la clase ella lo plantea en términos de registro formal/ informal. Al respecto afirma que le interesa no confundir los roles y mantener la distancia a través del uso del “usted”. La docente muestra esa situación especial del docente que trabaja con adolescentes y jóvenes, de tener que mantener la distancia, de estar en una posición asimétrica con respecto al otro, pero al mismo tiempo de tratar de acercarse, de llegar, de impactar en ese otro.

53. SG- *En cuánto al lenguaje en tus clases, ¿ cómo es la relación, el trato? ¿ De usted? ¿ De vos?*
54. RJ- *Yo los trato de usted y / pero me parece que no soy demasiado formal en ciertas cosas. Trato de hacer chistes/ de / siempre poniendo a veces la distancia para que no se confundan los roles, pero en la medida en que el grupo también me lo permite yo voy ingresando un poco más allá de las formalidad.*

En síntesis, en el caso 1, sobre **la relación pedagógica** aparece enunciada la idea del vínculo como construcción, como proceso aunque subyace la idea de que debería estar construido, terminado. Se resalta la faceta positiva del vínculo con los alumnos, la de conocer a esos “otros”.

Sobre la **tensión enseñanza/contención**, como el rol docente se vincula con la tarea de enseñanza, la contención es un problema. La escuela es “para estudiar”. Un chico que asiste y no estudia cuestiona el sentido de la propia profesión.

Otra tensión que aparece es entre el **discurso monológico/dialógico**. La escucha y el diálogo son la alternativa al discurso docente producido desde lo teórico, desde un conocimiento disciplinario monológico.

Ese diálogo necesita del otro, necesita que el otro tenga un nombre y pueda ser reconocido por la palabra que lo nombra y por la palabra que él nombra.

Nombrar al otro permite conocerlo y entenderlo. Ese otro que busca espacios para la comunicación con la docente. La palabra del otro, dada por ella, permite la relación, el vínculo.

También aparece el problema del **ruido comunicativo**, problema comunicativo cuya responsabilidad recae en grupos puntuales, pero siempre en el adolescente, en su desinterés y falta de respeto, que pasa por la no escucha. Por el contrario, la docente se presenta como alguien que se esfuerza por la comunicación con el otro, que da la palabra, que escucha.

Sobre el **lenguaje en la relación**, se utiliza el registro formal, lo que permite no confundir los roles y mantener la distancia a través del uso del “usted”.

El trabajo con adolescentes y jóvenes demanda mantener la distancia por estar en una posición asimétrica con respecto al otro, pero al mismo tiempo tratar de acercarse, de llegar, de impactar en ese otro.

VIII.1.2- *Análisis de entrevista previa del caso 2*

Relación o vínculo entre sujetos

Su visión sobre la relación pedagógica se plantea en términos de posibilidades para los otros, posibilidades de aprender, de superar los problemas del contexto. Así lo vemos en el siguiente intercambio:

42. SG-(...)¿Cómo ves vos la tarea docente hoy? / Me refiero a los problemas que por ahí se señalan o a las dificultades que hay para trabajar en un contexto particular como el nuestro.
43. PR- Claro, yo creo que cualquier tarea supone un desafío. (...)uno está formando personas y en este caso son chicos y la verdad es que / yo tengo mucha fe en los chicos y los defiende bastante y a veces reniego un montón y me enoja, obviamente, pero yo tengo mucha fe en las posibilidades de los chicos y sobre todo en este espacio. Me parece que uno puede trabajar mucho por ellos y a pesar de que el contexto no es el mejor en muchas, en muchos aspectos, porque, haber, desnutrición, delincuencia, drogadicción...

Como se ve rescata que la tarea docente tiene que ver con la formación de personas. Es interesante que no hable de informar, de transmitir conocimientos sino de formación. Acto seguido manifiesta tener fe en los chicos y sus posibilidades en el espacio de la escuela y “defenderlos” – aunque no explicita de qué o quienes necesita defenderlos-.

También en el siguiente intercambio:

44. SG- *¿Como problemas que aparecen en el aula?*
45. PR- *Como problemas presentes en el contexto y que sí suelen aparecer.*
46. SG- *Y estos problemas, ¿no permiten el desarrollo de la tarea docente o sí?*
47. PR- *No, yo creo que, bueno / por lo menos/, capaz que desde una evaluación externa podría verse algo distinto, pero yo creo que no dificulta, es decir, en profundidad, haber, si el chico deja de venir a la escuela, ya no se puede hacer nada, pero digo, creo que puedo hacer algo en el aula, creo que puedo hacer algo./ Capaz que con alguno tengo mejores resultados que con otro pero bueno, digo / esto de plantearse también, a ver, cómo salgo adelante con los chicos porque además ese es la... ese es el objetivo, no, de mi tarea. Y/ bueno, no sé, estos días renegaba porque estoy haciendo prólogo y contratapa, escritura y les cuesta mucho a los chicos/ hacerlo porque son los más chiquitos/ y había renegado bastante en las clases. Y ayer ya empiezo a tener algunos resultados de escritura/ pero muy, muy, recién elementales, dos párrafos, pero armaditos.. y ya me entusiasmo otra vez y se me va el enojo.*

Esta docente plantea que la relación pedagógica requiere como único requisito indispensable que el otro esté físicamente. Esta base permite hacer algo, tratar de salir adelante. Es un discurso positivo que incluso define la tarea docente a partir de ese otro, real, tal cual es y trabajar con ese alumno.

Otro aspecto de lo que declara sobre la relación pedagógica puede verse en los siguientes intercambios:

54. SG-(...) *¿cómo vos caracterizarías tu vínculo con los chicos? Hablando ya de las relaciones con en el aula?*
55. PR- *Creo que es una relación cordial/ que por ser cordial a veces los chicos entienden que con, entienden que no soy muy exigente. Pero después cuando ven los prácticos o lo que fuere, ¡ay profe, que difícil que es esto! o ¿porqué? y bueno, entonces empiezan a ver que/ una cosa es que nos llevemos bien o que las tareas hay que hacerlas. Cuando no presentan una tarea más allá de que me explican, bueno les pongo no presentó, es decir, pero/ bueno creo que es cordial, la relación, pero requiere exigencia.*
56. SG- *Vos dijiste que primero se confunden pero que después se dan cuenta, a partir de las tareas se van dando cuenta...*
57. PR- *Se van dando cuenta cómo es el planteo.*

Define el vínculo como cordial y expresa que a veces eso confunde a los chicos quienes piensan que eso es sinónimo de poca exigencia. Si buscamos en el diccionario el término cordial, encontramos que proviene del latín, de *cor*, *cordis*, pudiendo significar: corazón, esfuerzo, ánimo. Las tres acepciones que aparecen nombradas son:

“1. adj. Que tiene virtud para fortalecer el corazón.

2. adj. Afectuoso, de corazón.

3. m. *Bebida que se da a los enfermos, compuesta de varios ingredientes propios para confortarlos.*” (RAE <http://lema.rae.es/drae/?val=cordial> consulta hecha el 3 de agosto de 2012)

Si relacionamos el significado semántico del término que ella elige para explicar su relación con los chicos, vemos como la polisemia del término se dispara en múltiples direcciones, sobre todo considerando el contexto desfavorable que la docente recalca en toda la entrevista. Su relación es cordial porque es afectuosa, porque fortalece al otro, porque tiene capacidad de confortarlos si están dañados.

No se puede dejar de considerar que la docente afirma que los alumnos no están acostumbrados a un trato cordial en la escuela, por eso confunden con falta de exigencia.

Otra vez focalizará sus respuestas en torno a la categoría de la relación, cuando se le pide que aconseje a un docente novel:

58. SG- <i>Viene uno que te dice me acabo de recibir... ¿qué hago Pato, para dar clases?</i> 59. PR- <i>Bueno entusiasmate con tu tarea, le diría, que para vos lo que hagás en el aula te entusiasme mucho yo creo que eso uno lo transmite a los chicos, eso no se enseña, se pasa por los poros y bueno y me parece que cuando uno se entusiasma trata de ver modos, formas, a ver de qué manera el chico puede aprender eso que yo quiero enseñar. Entonces creo que el entusiasmo ahí...</i> 60. SG- <i>Un poco también es esa escuela que vos contás de Vitto... Creo que el haberlo conocido...</i> 61. PR- <i>Sí, esa pasión, ¿no?</i>

El entusiasmo y la pasión se transmiten y no se enseña, afirma la docente y llevan al docente a buscar modos para que el chico pueda aprender. Nuevamente recalca que la relación pedagógica definida por la búsqueda de posibilidades para que el otro aprenda.

Relación con el conocimiento

La relación con el conocimiento aparece cuando recupera su propia trayectoria escolar. También utiliza el concepto de mediadora en la enseñanza o en el aprendizaje. El sujeto recupera de su propia historia el vínculo con el conocimiento y la afinidad con la actividad de mediar en el aprendizaje de los otros. Esta mirada sobre lo que es ser docente focaliza en lo relacional, en el vínculo con los otros y con un objeto de conocimiento.

28. SG- *¿Y porqué elegiste ser docente?*

29. PR- *Bueno, yo/ revisando un poco las actitudes que tuve en la escuela, siempre me gustó mucho aprender, era medio “sarmientita”. Me costaba no ir a la escuela. Mi mamá me retaba por ahí porque estaba con fiebre y yo quería ir a la escuela. Bueno, el vínculo con el conocimiento siempre me fascinó/, primero. Y después noté que tenía, no lo sé si tenía efectos reales, pero tenía como afinidad en explicarle a mis compañeros, siempre querer mediar ahí en el/ en la enseñanza o en el aprendizaje, mejor dicho en el aprendizaje de otros, no. Entonces, este... bueno, pero entonces cuando se presentó la oportunidad de decidir qué iba a ser me parece que la docencia (...)*

Tensión enseñanza/contención

En lo declarado por esta docente, se plantea el asistencialismo en contraposición con el aprendizaje. La escuela se define como el lugar para el aprendizaje. Vuelve de manera recurrente a un modelo de docente que la marcó en el trabajo en la villa y su enseñanza en torno al rol de la escuela. El rol docente es definido por la enseñanza, por el conocimiento y no por otras formas de contención. El aprender es una posibilidad que el adulto le da los jóvenes.

48. SG- *O sea que hay una situación compleja pero... hay posibilidades...*

49. PR- *No, pero además porque yo noto que últimamente la escuela le dedica mucho tiempo al asistencialismo... A ver... la copa de leche en un momento acá en la escuela utilizábamos mucho tiempo de la mañana para la tarea esa./ Y después no se qué, las becas y que no se qué otras cosas. Bueno, a ver, me parece que toda ayuda que se pueda dar, más allá de que podríamos discutir ese tema, a ver, como política de estado, lo que fuere./ Creo que la escuela no puede perder de vista cuál es su objetivo. En ese aspecto Vitto Olivo nos marcó acá en la escuela cuando nos decía, bueno, a ver, la escuela es el lugar donde los chicos llegan a aprender. No podemos de dejar de darles esa posibilidad.*

Tensión discurso monológico/dialógico.

En su discurso si bien plantea escuchar a los chicos para saber, para comprender lo que pasa, distingue sobre qué son los diálogos de los alumnos. Distingue hablar de la vida privada, cosa que ella no hace y se compara con colegas que sí. Se define como “poco permeable”. Además, la conversación con los chicos sobre inquietudes del momento, se plantea desde un lugar monológico, lo que se manifiesta cuando dice: “inculcarles la propensión al trabajo a la tarea”... Algo así como dar un sermón. Es como que no se llega a plantear en su discurso una opción por un auténtico dialogismo en el sentido bajtiniano.

62. SG -*En eso, ¿tenés diálogos con ellos?...*

63. PR- *Si, si.*

64. SG- *Porque viste que por ahí hay una actitud docente de decir, bueno voy, doy mi tema y listo. ¿Vos estás ahí? ¡No!*

65. PR- *No, no, no. Suelo conversar y saber que es lo que está pasando. Hoy por ejemplo, el entusiasmo que terminaban de entregar las {notebooks}, este... y entonces el primer planteo fue y*

están contentos. Ah estamos chochos profe, queremos usarlas. Bueno ahora la van a usar en un ratito nada más que tenemos que hacer esto...no? Pero además que [otra interrupción de alguien que ingresa] con esto de inculcarles la propensión al trabajo, a la tarea, que nos podemos llevar bien pero bueno, hay una tarea que tenemos que hacer, ellos como alumnos yo como docente, no. Lo que no suelo tener en términos generales, a pesar insisto, de que creo que la relación es cordial, creo, habría que preguntarles a los chicos, es, ver/ espacios en los que conversemos sobre la vida privada/no/ los chicos no me buscan para eso/ lo que da cuenta que parece que debo poner algún/ se me ocurre / no se/ Hubo casos de que sí, de chicos que se acercan y me dicen mire me pasa tal cosa. Pero no es lo común, no me pasa. Cosas que a veces yo escucho en mis colegas. Entonces pienso, debo ser media...poco permeable.

En síntesis, en la entrevista previa del caso 2 **la relación pedagógica** se plantea en términos de posibilidades para los otros, posibilidades de aprender, de superar los problemas del contexto. Se rescata que la tarea docente tiene que ver con la formación de personas. No habla de la tarea en términos de informar o de transmitir conocimientos sino que elige el lexema “formación”.

La relación entre sujetos se plantea en términos positivos, en tanto afirma su fe en los chicos y sus posibilidades, mientras que se cumpla el único requisito indispensable: que el otro esté físicamente. Destaca que la relación con ese otro es lo que define la tarea docente.

Para hablar de su vínculo con los alumnos lo define como cordial, es decir, afectuoso, que fortalece al otro y lo conforta si está dañado. A la vez que hace notar que los alumnos no están acostumbrados a este trato. Por último, señala que el entusiasmo y la pasión se transmiten y no se enseñan, y son los elementos que llevan al docente a buscar modos para que el chico pueda aprender.

Sobre la **relación con el conocimiento** recuerda en su niñez que el vínculo con el conocimiento la movilizaba a realizar actividades de mediación en el aprendizaje de los otros.

Por otra parte contrapone el asistencialismo con el aprendizaje ya que la escuela se define como el lugar para el aprendizaje, igual que la enseñanza define el rol docente. Marca así la **tensión enseñanza /contención**.

En su discurso, si bien plantea escuchar a los chicos para saber, para comprender lo que pasa, manifiesta que no habla de la vida privada. E incluso la conversación con los chicos sobre inquietudes del momento, se plantea desde un lugar monológico.

VIII.1.3- **Análisis de la entrevista previa del caso 3:**

Relación con el conocimiento

Veamos el siguiente intercambio:

- | |
|---|
| 7. E: sí / el contexto /
8. P: bueno / la facultad de filosofía es una facultad marcada por la ideología de izquierda / así que tuve una fuerte formación en / en esa parte ideológica / sin estudiar a autores estrictamente de derecha porque directamente lo sacaban / o autores clausurados por / por algún momento histórico / o por ahí por ejemplo en literatura argentina / eh / por problemas ideológicos por ahí no vimos a Borges / porque es muy fuerte esa marca en la facultad de filosofía / pero en general toda la formación es de izquierda / es una formación muy libre / son muy abiertos / la mayoría de las cátedras te dejan opinar / hacer tus propias lecturas y las respetan siempre que las puedas justificar / eh es una formación espectacular porque nada que ver con / a lo mejor con otras facultades de lengua que son más cerrados / nos daban a leer directamente los teóricos / nunca un manual que explique el teórico / sino leer / eh / el teórico y poder discutir y discernir sobre eso / eh / digamos que apunta a alumnos pensantes / creo yo / me parece / |
|---|

En él, la docente plantea la dimensión ideológica de la educación y de la lectura en referencia a su contexto de formación universitaria, a la que define como “de izquierda”, “muy libre” donde “la mayoría de las cátedras te deja opinar”. Esta es una manera de vincularse con el conocimiento que ella opone a otra forma más cerrada. Sin embargo hay una contradicción en su discurso cuando las cátedras abiertas y libres poseen autores “clausurados”. A pesar de esto resulta interesante que para ella la libertad en el modo de aprender se vincule con la posibilidad de opinar y de hacer “tus propias lecturas”. También es interesante el planteo político de la educación y la lectura. La idea de que discutir sobre los autores leídos apunta a alumnos “pensantes”.

Lo mismo sucede en los siguientes intercambios:

- | |
|---|
| 9. E: y cómo incidió Anabel este contexto en / en tu formación / en tu proceso de formación docente / estas condiciones que vos estás planteando /
10. P: y / a mí me abrió la cabeza digamos / que / yo venía de una sociedad pequeña / en una escuela religiosa / (...)
16. P: una formación diferente / no sé / diferente / ¿no? / ni malo ni buena / diferente / muchas cosas las desconocía / bueno llegar a la facultad fue un cambio / el conocer gente que tenía otra / otra mirada y no sólo otra mirada sino que la justificaba mucho a esa mirada entonces me parecía espectacular / eso me hizo por ahí investigar más y poder aceptar además otras perspectivas / eso es como que la facultad / tiene mucha / influencia / |
|---|

En estos intercambios plantea la diferencia entre sus orígenes y la entrada a la universidad a partir de maneras diferentes de concebir la actividad de estudio. El vínculo con el conocimiento “le abre la cabeza”, descubre la diversidad de perspectivas, de miradas. De alguna manera está remarcando una manera de conocer relativa, contextualizada, alejándose de los principios incuestionables y de su educación religiosa inicial. La relación con el conocimiento no solo aparece en su etapa de formación, sino que cuando piensa las dificultades de la tarea hoy día retoma esta idea:

103.E: Anabel / cómo / cómo describirías la / la tarea docente hoy /
 104.P: yo creo que es un desafío / que es una vocación /
 105.E: cuáles son los desafíos / desafíos y dificultades digamos que hay que atravesar/
 106. P: y personales en cuanto a que uno / qué se yo uno todo el tiempo se tiene que estar preparando / tiene que estar al día porque ahora no tiene un / por más que estos chicos quizás no acceden a los medios para recibir puramente la información que uno les pide sino que lo usan para otras cosas / sí saben que si buscan esa información en Google está / entonces bueno / uno tiene que saber qué / qué le va a aportar de bueno / para qué estoy ahí yo si él lo puede buscar en internet / quizás / para qué le sirve / por qué / eh / creo que eso / uno tiene que saber dar las respuestas al alumno / porque sino nuestra figura se desarma /

En esta intervención reconoce que hoy en día la relación con el conocimiento ha cambiado por los avances tecnológicos. Esto obliga a redefinir el rol docente por una parte manifiesta la necesidad de permanente preparación. Por otra, esboza ideas en torno a la información que hoy les llega a los alumnos por otros lugares, no por la escuela. La transmisión en la escuela no tiene que ver con información, que ahora está disponible en internet, y esto redefine el lugar docente, redefine el para qué de la escuela. Habla de la figura del docente que hoy corre riesgo de desarmarse.

Relación entre sujetos/ Tensión discurso monológico/dialógico.

Si consideramos el siguiente intercambio:

17. E: influyó /
 18. P: y / mucha gente / muy diversa / ya uno / uno sale y cree / no sé / yo tenía otra imagen de lo que iba a ser la facultad quizá / de buenos alumnitos / y está la función de buenos alumnos pero con otra / no el alumno de la raya al medio / no / un poco diferente / diferente y muy amplio o sea que / que va a aceptar tu / tu mirada pero siempre con eso / con el fundamento /

Podemos ver que a nivel relación entre sujetos, destaca la diversidad de culturas, propia del ámbito universitario, pero también la diversidad de miradas sobre el conocimiento. La relación con el conocimiento lleva a la relación con otros diferentes. Esto a su vez está ligado al concepto de dialogismo: diferentes miradas como metáforas de diferentes posturas y la idea de intercambio dialógico en el término “fundamento”.

En el siguiente intercambio nuevamente parece enunciada la relación entre sujetos:

67. P: no / no / nadie / no pero / eh / es / es como que / de hecho / la literatura / que yo conozca de literatura / que lea / que sepa / me parece que si no se lo puedo enseñar a nadie / si no lo puedo /(...)
 68. P: claro / compartir su importancia / es decir para qué les va a servir / por qué es importante / que ellos me lo puedan reconocer como valioso me sirve / entonces / creo que ahí está el / mi tarea / mi labor digamos /

La idea de relación queda clara, en tanto hay un compartir por parte de la docente y un reconocimiento necesario del otro. Plantea que en el enseñar a alguien, y obtener así un reconocimiento, se define su labor

Tensión discurso monológico/dialógico y modos de leer

En el intercambio 21 y 22:

21. : ¿hay huellas? /

22. P: sí / eso está eh / sobre todo con los alumnos a los que les doy literatura porque por ahí la lengua no te da la posibilidad de tener tus propias lecturas ¿no? / es así / aunque yo siempre les digo / la lengua no es matemática / uno / que se puedan parar en distintas posturas / lo que pasa es que los chicos quizá eso no lo llegan a entender tanto en lengua / pero en literatura sí / incidió totalmente porque yo / eh / les doy lo que les gusta / lo que me gusta a mí / pero bueno les digo que ellos pueden decidir qué no les gusta / pueden discutirlo siempre que se pueda justificar / que se pueda hacer crítico / que uno pueda poner su visión ahí / creo que nunca les doy / eh / una guía de lectura que yo la direcciono / sino que me parece que ellos pueden tener diversidad de respuestas / pueden / eh / discutírmelo / o sea no / no hay problema en eso / o sea me parece que en eso incidió /

De manera simultánea, la docente plantea modos diferentes de leer en Lengua y en Literatura, a la vez que pone en tensión una clase monológica con una dialógica. La relación Lengua - clase monológica, surge de sus propias afirmaciones en relación a que, en Lengua no se puede tener tus propias lecturas, es decir, no hay lugares a voces diferentes. Esta es una concepción sobre la disciplina Lengua que luego matiza, al diferenciarla de Matemáticas, pero está dando cuenta de una idea sobre lo que es la lengua, el sistema, la gramática, como el lugar del no debate, de la univocidad propia de la ciencia. La reformulación que realiza desplaza al alumno la imposibilidad de ver de otra manera la Lengua.

En cuanto a la Literatura, se plantea que allí si se pueden escuchar voces divergentes, por lo que sería el lugar para la discusión y para el gusto, ya que los alumnos pueden decidir qué les gusta y así poner su visión.

La categoría "modos de leer" aparece nuevamente en los intercambios consecutivos:

23. E: esa apertura /

24. P: y sí / en eso sí / obviamente que tampoco es que se puede leer cualquier cosa de un texto / no / pero bueno hay que conocer la ideología / hay que / eh siempre que uno / porque ellos discuten hasta lo indiscutible / bueno vamos a ver qué / qué fondo / qué trasfondo hay / que le pasa a este autor / cuál es el contexto histórico / como se enmarcó en algunos casos / en otros vamos a ver solamente los personajes / en otros vamos a ver / pero / que ellos puedan tener una amplitud / que puedan discutir porque me parece que para eso sirve la literatura / para ser ciudadanos críticos sino / sino para

qué /

Podemos ver que define conceptualmente la lectura, reconoce los límites semióticos, pero plantea modos de leer más o menos críticos, más o menos formales. Concluye expresando la formación de ciudadanos críticos como objetivos de la literatura. Pone en primer lugar la lectura ideológica. Nombra a los alumnos como los que discuten todo, como otros diferentes a quienes les ofrece modos de leer más o menos críticos, más o menos formales, lecturas que se apegan al personaje o que indagan en el trasfondo, en el contexto histórico...

Ruido comunicativo

La docente plantea como problema la apatía de algunos grupos:

64. E: y / y sentís que con respecto a las expectativas estas a las que vos referís / sentís que hubo cambios eh / cuando empezaste a ejercer tu profesión / qué pasó con esas expectativas y con ese / ese deseo de ser docente /
65. P: no / a mí me sigue gustando / yo amo lo que hago / obviamente tengo / qué se yo / hay cursos que por ahí uno se prepara un montón y va / y tenés la apatía / tenés / pero yo creo que sigue ganando mi vocación / me gusta / me gusta / no / no me puedo imaginar haciendo otra cosa / no / no sé si haría / creo que no puedo hacer otra cosa / es para lo que estoy hecha / reniego un poco más pero /

Mientras que su entusiasmo favorece la relación pedagógica. Ella se define por su rol “es para lo que estoy hecha”. El problema está puesto en los otros, en la apatía de algunos grupos a pesar de su entusiasmo.

Y cuando la apatía de unos alumnos no permite el trabajo ella habla con ellos, plantea la diferencia entre hacer por obligación o miedo sino porque “se hace así”. Parece contradictoria la frase ya que dice que no lo hagan por obligación, pero como alternativa afirma “porque se hace así”. Sin embargo creo que lo que está en juego, frente a la incomunicación que produce la apatía, es que ella reafirma el diálogo como forma de buscar el vínculo.

- 120.E: *¿qué cosas pensás que podrías caracterizar como positivas en el vínculo con tus alumnos y qué cosas cómo que las estás pensando / te problematizan? /*
- 121.P: *bueno esto de los más grandes las replanteo / porque quizás al ser un poco más suelta a veces con un curso que es excelente no tengo ningún tipo de problema pero con un curso que / que marca una apatía general eh / no / no te llevan el apunte / también yo lo hablo con ellos / yo no quiero que ellos lo hagan por obligación o por miedo sino que ellos sepan que lo tienen que hacer porque / se hace así / (ingresa una persona- me informa a quién debo entregar la llave del lugar cuando finalice la entrevista) que empiecen / como son más grandes me parece importante que ellos sepan que no tengo que estar yo para marcarles el lugar sino que ellos ya lo saben /*

Relación entre sujetos/ Distancia comunicativa

También hay una declaración de la docente en torno a la importancia de la distancia comunicativa en la definición de la relación entre los sujetos.

86. P: y empecé a trabajar en una escuela privada / y / primero tuve poquitas horas y después empecé a incorporar cada vez más / y empecé dando / eh / en un segundo / en un cuarto / después en / me fui acomodando también porque yo al principio por ejemplo empecé / era muy joven tenía veintitrés años / veintidós ahí / entonces eh / los chicos no / no sentían la distancia así que fui probando hasta eh / hasta que encontré el usted y yo los trato de usted / cosa que les sorprende a ellos / como buscar un / un poco la distancia / para que sepan que por más que sea joven no quiere decir que no sea autoridad / cosa que me sorprendió porque yo cuando hice la / mi trayectoria como alumna jamás se me hubiese ocurrido quizás tener confianza aunque sea joven la profe / pero los chicos de ahora son distintos y hay que estar marcando / o sea / no / fue un inicio lindo / empecé en una escuela muy linda / después fui incorporando horas del público / trabajé / siempre trabajé en tres escuelas / y trabajé / y tenía unas poquitas horas en un urbano marginal /

La edad, la juventud del docente, no permite que los alumnos sientan distancia, autoridad del docente. Compara a los alumnos de hoy con los de su tiempo, antes nunca se hubiese atribuido “confianza” con sus docentes. Afirma que siempre hay que estar “marcando” (se sobreentiende la distancia, la autoridad).

Sobre la **Distancia comunicativa**, sostiene también:

109.: pensando en las condiciones / que / que vos considerás tienen que estar presentes para que un profesor hoy pueda enseñar / cuáles son esas condiciones / qué considerás fundamental /

110.P: tiene que haber límites / ellos no tienen (se corrige) / no nos tienen que reconocer como pares / tienen que saber cuál es la distancia / hasta dónde / porque / tiene que haber un clima áulico / de mínimo de aprendizaje / no soldados pero sí que uno pueda hablarles / cuando yo hablo ellos se callan / es decir me tienen que reconocer como autoridad / tienen que saber que les voy a enseñar / ¿sí? / porque creo que por ahí / cuando uno no enseña ya perdiste tu lugar / tu autoridad / y bueno tienen que saber que / que ellos para mí son importantes / porque creo que eso les sirve / si total no importa lo que vine a decirles / (audio confuso) / si no les importo yo / qué me va a decir / ellos tienen que reconocer que a nosotros nos importan / por más que por ahí no me acuerdo nombre y apellido / pero que me importa eso que estoy haciendo y que lo quiero / entonces eso me parece que tiene que estar / el conocimiento / el amor y los límites / ahí / porque ellos / son diferentes / son chicos distintos / no son / son iguales en un montón de cosas / yo creo que en un montón de cosas / yo creo que / en un montón de cosas son iguales pero / eh en el reconocimiento del otro como autoridad no / tienen que encontrar / porque no te van a respetar porque vos seas el profe / que quizás en nuestra época era así / tienen que encontrarse / los motivos /

Como pudimos ver plantea límites en la relación que considera, debe ser de asimetría; frente a este principio no se permite siquiera, pensar en la posibilidad de igualdad. La distancia genera un clima de aprendizaje y comunicación, que se da “cuando yo hablo ellos se callan” y esto es una señal de autoridad. También habla del

reconocimiento como autoridad y eso se lograría por enseñar. Entre los campos lexemáticos que utiliza usa conocimiento, amor y límites.

Por otra parte, frente a la pregunta sobre el lugar del lenguaje en la construcción de la relación pedagógica ella lo relaciona directamente con la distancia comunicativa:

137.E: qué importancia tiene el lenguaje que vos utilizás (...) para la construcción del vínculo entre docente y alumnos /

138. P: (...)que está el usted como una marca de distancia / (...) que a lo mejor es puramente lingüística pero que a ellos ya los hace (...) / no es mi amigo (...) está marcando una pauta / (...) como profesora de lengua tengo que mostrar (...) otro lugar dentro del lenguaje / y se los marco (...) les digo eso no corresponde / eso que me está diciendo no me lo tiene que decir a mí / yo no soy su amiga / eh soy su profesora / usted puede confiar en mí pero no me puede tratar así / y yo les marco todo el tiempo / si yo les falto el respeto me lo dicen / lo charlamos / pero ustedes a mí / no me pueden faltar el respeto / y no porque soy docente / sino porque soy un ser humano (...) porque ellos creen que uno / un docente no siente no piensa no mira (...) porque esto que dice me está mortificando / me está doliendo / yo se los digo / porque me parece que es importante ser sincero con ellos / y para que vean que (...) a nosotros lo que ellos hacen nos afecta / nos preocupa nos moviliza / (...)

El lenguaje como instrumento para garantizar la distancia. A pesar de que su discurso pareciera sostener la asimetría absoluta, cuando en un momento dado dice que a ella no le pueden faltar el respeto no por ser docente sino por ser “ser humano”, aparece una contradicción, ya que la condición humana es la que nos iguala.

Volviendo a hablar sobre la relación entre sujetos, en el siguiente fragmento de la entrevista, la institución que atiende a una población marginal se considera el problema, como un territorio que resulta inhabitable para los docentes. Para ella ese lugar fue el desafío de hacer sobre los alumnos, mostrarles cosas que ellos no sabían... Y en esa relación ella rescata el reconocimiento de los alumnos hacia quienes se preocupan por ellos. La crisis de la relación pedagógica está situada en instituciones que atienden poblaciones marginales. Se remarca lo afectivo, sin embargo, los alumnos pasan a ser receptores de lo que el docente les da, les muestra.... El reconocimiento de los alumnos es lo que ella añora de esa institución.

94. P: pero me gustaba esa escuela / esa escuela me ponía a prueba todo el tiempo / y no a nivel teórico / o sí / con otras necesidades / y me encantaba por supuesto / y / y bueno entonces tenía una variedad ahí la privada que tampoco era una privada clase alta sino clase / media y bueno / y esta que era / el problema digamos / donde todos los profesores se querían ir / en esa escuela hice mis prácticas en Córdoba /

95. E: ahí / desde el mope /

96. P: claro / hice el mope y fui / eh / era peor cuando yo hice las prácticas / o sea / ellos planteaban que había sido peor / que iba la policía / y / que todos se querían ir / que se yo / era una realidad que molestaba digamos / los alumnos tenían una baja

autoestima terrible / sentían que para qué uno quería ir a enseñarles si total / ellos / no / y era un desafío / era un desafío constante / hacer darles importancia / hacer que terminen / mostrar otras cosas / que no conocían / que estaban ahí a doscientos metros y no / no sabés / entonces eso me / yo creo que si querés ser docente ahí podés ser en otro lado / era hermoso / hermoso / porque los chicos te devuelven un montón en esos espacios / yo creo que / reconocen el que los quiere / y ellos / si se dan cuenta que los querés te devuelven un montón / el problema es ese / que la mayoría va sin querer / va porque cobra un poco más / o porque qué se yo / porque cayó ahí / entonces /

Habla del conocimiento de los otros, de las creencias y prejuicios y el conocimiento que te da la práctica. La imagen de los alumnos que tienen los docentes y el reconocimiento del otro.

97. E: ellos se dan cuenta /

98. P: sí / se dan cuenta / y / y yo creo que eso me enseñó un montón / ellos me enseñaron un montón / porque / es fuerte por ahí uno tiene un montón de ideas y cree que / qué se yo que / que estos chicos no saben nada y te das cuenta que hay un montón de cosas que las tienen muuuy claras / que / que te dicen no / no / yo hasta acá puedo / por tal y tal cosa / es como que / (se detiene) / es fuerte / esa experiencia fue muy enriquecedora para mí / y por ahí lamento porque yo ahora vine y estoy en un oasis / una belleza / trabajo en escuelas re lindas / como que uno se fue / me alejé de esos espacios /

Veamos otras ideas sobre la relación entre sujetos:

108.P: y sí / incluso con / con estas imágenes de la escuela que se ve por ahí / no sé en las películas que se ve la escuela puramente mediatizada / bueno sí ellos tienen que encontrar la manera / creo que ellos no lo tienen / no tienen nuestra / nuestra educación con respecto al docente / yo creo que el docente después fue cambiando / primero era portador de conocimiento y autoridad / después quizás quedó ahí un poco de autoridad y ahora quizás se nos pone todo el tiempo ahí / vamos a ver / qué tiene / si tiene autoridad y si tiene conocimiento / yo creo que es un desafío en eso / en / en poder mostrarles que / que nosotros les servimos ahí para algo / o para mucho / o para poco / no creo que nos vean como algo importante / no sé / creo que a uno le tiene que gustar / y ellos saben /

Cuando habla de la escuela de hoy “mediatizada”, no queda en claro si se refiere a lo tecnológico. Es interesante que plantee como una cronología de la devaluación del lugar del docente en esa relación entre sujetos. Así el docente de antes tenía conocimiento y autoridad. Esto contrasta con la actualidad donde el desafío es mostrar que “les servimos” para algo. Reconoce que hoy en día la autoridad no está sobreentendida en el docente por lo que sabe o por tener autoridad. Nosotros podemos relacionar la idea “les servimos para algo” con que en la relación de autoridad el que obedece cede en parte, acepta esta autoridad, pero a cambio de algo.

Relación entre sujetos/ distancia, asimetría

En este fragmento, aparecen distintas ideas que se vinculan con nuestro tema:

La autoridad es una imagen que se puede perder. Además cuesta encontrar el lugar entre la autoridad y el autoritarismo, cuando se trata de adolescentes.

Por otra parte expresa su duda sobre los distintos discursos – “viste que te dicen” que hablan de la autoridad como vínculo....y la autoridad como conducta, como distancia.

Manifiesta diferencia en la relación de acuerdo a la edad de los alumnos. Los más chicos necesitan que les marque la distancia para lograr el clima porque los alumnos chicos no tienen las pautas de conducta ni saben lo que es estudiar en el secundario.

120. *Que con los más chiquitos soy mucho más estricta / mucho más quizás / más seria / porque ellos vienen con un / con un bagaje muy diferente / les cuesta mucho establecer los límites / les cuesta mucho tener mínimas / pautas de conducta / de respeto eh / si uno los deja se van / entonces aprendí con los años que / que marcándoles la distancia yo lograba el clima que / con el que a mí me gusta trabajar / y yo se los planteo el primer día / eh las cosas son así / porque ellos no tienen muy claro ni las pautas de conducta ni / lo que es estudiar una materia en el secundario / entonces eso es lo que yo necesito que ellos sean constantes / que hagan los deberes / que cumplan no se los marco a lo mejor como la seño con mucha paciencia sino que les digo bueno / vamos a poner menos acá / para que vayan incorporando / la escuela secundaria en sí / la conducta / la constancia que les falta / eh quizás en los alumnos más grandes ellos ya son en cierta forma alumnos entrenados entonces a lo mejor yo ya estoy un poco más distendida / pero nunca perdiendo esa imagen de autoridad que a mí me gusta tener / que es difícil porque viste uno no sabe si / si por ahí no sos muy autoritaria o / o muy suelta es difícil encontrarse en ese lugar / porque por un lado / viste que te dicen / bueno / pero tampoco / uno tiene que lograr que tengan miedo / tiene que lograr que tengan un vínculo / que / que el alumno te encuentre pero / y el alumno / el adolescente no lo sabe entonces es difícil para uno marcarle /hasta qué punto /*

Declara que dialoga con los alumnos sobre valorar la libertad. Reitera la diferencia entre los más chicos y los más grandes. De estos últimos recalca la exigencia de convicción en la acción.

121.E: ¿conversás con ellos sobre estas cuestiones? / relativas al vínculo /
122.P: sí eh / ellos tienen que valorar la libertad que tienen me parece / y la / la tienen que aprender a manejar / hasta acá se puede hasta acá no / y eso quizás no se lo tengo que marcar yo / por eso con los más chicos me parece que es importante que se los marque / no sé / decirles / bueno / este es el momento en que ustedes me tienen que decir eh profesora perdón me equivoqué / disculpe / no poner la mentira / al más chico se lo recalco / al más grande espero otra respuesta / sí se los digo / que yo espero otras cosas de ellos y que no quiero por ejemplo yo no soy de poner sanciones / o sea que no

espero que ellos no hagan las cosas por / porque qué se yo / porque lo tengo que hacer así / sino porque logren que sea una convicción / que lo tienen que hacer así porque corresponde porque van a salir y / y no pueden hacer lo que quieren y no / o sea que / quizás eh hoy uno tiene que educar en todos los aspectos y llenar un montón de vacíos que el chico no tiene / y tampoco tiene tanto tiempo en el aula / yo no sé si uno lo logra pero bueno /

Cuando dice “*y eso no se lo tengo que marcar yo*”, pero luego dice que a los más chicos ella se los marca, se puede interpretar que quiere decir que lo esperable es que no necesiten que se los marque. Esto justificaría la diferencia etaria. La autonomía de los más grandes en relación con los límites de la libertad.

La mirada sobre los alumnos es desde el déficit “*llenar un montón de vacíos que el chico tiene*”.

Remarca “lugar de autoridad” y conocimiento desde donde saber lo que está enseñando” Pero también recalca en lo afectivo. El adulto recibe un rol vinculado a ser modelo en valores. Distingue lo que la escuela puede ofrecer ante lo que propone lo mediático. Lo vincular en la escuela va más allá de la escuela, tiene consecuencias en la vida. Lo cultural aparece con claridad en sus afirmaciones. La cultural del joven en diálogo con la cultura mediática y con la cultura escolar. Hay una tensión entre el mundo adulto escolar y el mediático.

Los valores que el docente debe portar para ser coherentes frente a las nuevas generaciones es otra idea que se sostiene.

127.E: bien eh / desde tu punto de vista qué características tendría que tener un buen profesor /

128.P: (...) encontrar su lugar de autoridad eh / su conocimiento / desde donde / saber lo que / lo que está enseñando / y quererlos / para mí eso tiene que tener un buen profesor / ser un modelo en otras cosas / qué se yo en valores en / en pautas ser coherentes bueno los chicos saben eso / si vos me lo decís lo tenés que hacer sino / no me lo digas / hacer como / mostrarle que hay otras figuras adultas que tienen eh / la escuela es como un espacio / el único creo institucional que nosotros tenemos para demostrarle que hay otro mundo / y no el que se les ofrece mediáticamente / no el que vayas a triunfar porque vayas al programa / no te lo vas a llevar de arriba / porque creo que después los chicos salen creyendo eso y tienen una desilusión total / o no saben lo que quieren hacer porque en realidad lo que uno le ofreció no les sirvió / podés ofrecerles que hay otro mundo adulto con otras ideas / con otra formación / con otra mirada de ese mundo que a ellos les gusta tanto

Despliega una concepción de lenguaje en relación al discurso y al poder. En su discurso el hablar se instala en el adulto, que se dirige a los jóvenes buscando la reflexión. Si bien plantea la importancia de la palabra no aparece que les de la palabra a ellos.

138.(...) *el lenguaje es fundamental / uno tiene que hablar con ellos porque uno convive todo el tiempo con ellos entonces hay que / hay que decírselo / (...) les hablo / los reto / les vuelvo a repetir lo mismo yyy / insisto con un montón de cosas porque quiero que ellos aunque les resulte pesado / no deben abandonar la palabra como un espacio de convencimiento y que sigue siendo en la sociedad actual el único móvil / el discurso maneja el poder / el que tiene el discurso tiene el poder y ellos lo tienen que entender / tienen que entender que con el lenguaje son manipulados / son direccionados / y tienen que saber dónde pararse y entender que si uno maneja el discurso va a manejar muchos espacios sociales / entonces yo se los digo / no sé si / a lo mejor con los años entienden todo eso / pero creo que sí lo van incorporando entonces / es importante ¿no? / yo cuando marco para qué sirve la lengua / por qué vamos a estudiar esto / para qué quiero saber sustantivos / (...) / por qué / para qué / porque el que escribe / el que accede a ciertos espacios / el que maneja la lengua / el que la interpreta / va a ser el que domine / guste / o no nos guste / entonces nosotros / estamos como / excluyéndonos todo el tiempo / bueno esto no lo miro porque / no lo entiendo / esto no lo miro porque / quizás ni siquiera sabemos que no lo entendemos / nos cansamos nos aburrimos y pasamos a otro lugar / nunca bueno / a ver / esta palabra / qué dice / qué quiere decir / en este contexto / en esta situación / por qué / para qué /*

Escena escolar de lectura:

Podemos encontrar cómo concibe una escena escolar de lectura: plantea su dinámica de trabajo, partiendo de la lectura de imágenes para anticipar. Afirma que no tienen experiencia como lectores.

139.(...) *qué esperás con respecto a este nuevo tema que vas a abrir / qué esperás que surja / qué esperás de la clase / qué anticipaciones hacés acerca de lo que puede llegar a pasar cuando propongas el / tema /*
 140.P: (...) *nosotros trabajamos con un libro / así que siempre tienen como una dinámica / vemos una imagen / anticipan un poco mediante esa imagen que / de que se va a tratar la lectura / trabajamos sobre la idea previa que ellos tienen sobre la tipología que vamos a trabajar / y después (...) veo cuáles son sus experiencias como lectores / y después / (...) uno no se sorprende mucho porque no tienen mucha experiencia como lectores y /*
 141.E: *¿qué te sorprende? / ¿sorprende que no tengan mucha experiencia / o no te sorprende lo que surge? /*

Explica el déficit de experiencias de lectura. Afirma que el teatro es más rico que el cine:

142.P: (...) a mí me sorprende que no tengan experiencia como lector / porque a veces cuando son así chiquititos / se supone que en la niñez no abandonan tanto la lectura / me parece sigue siendo parte de todo esto social que pasa / no / que no hay una figura que cuente el cuento / no hay tiempo para la historia / entonces a lo mejor yo les digo bueno como la historia Blanca Nieves y ellos no la conocen y a mí me parece sorprendente que no la conozcan porque / en serio / no / entonces me resulta por ahí / es difícil construirles su mundo imaginario porque trabajo con poco / ahora por ejemplo estuvimos viendo el cuento de terror y ellos lo van a conocer por el cine / pero nunca por su experiencia como lectores / entonces hay que construirla / entonces por ahí / eh mi intención es mostrarles que en el teatro es mucho más rica pero me cuesta porque les tengo que traer mucho / mucho material para que ellos vean que / que hay y que sea eso más lindo / o por lo menos que a mí me parece que ellos lo tienen que encontrar más lindo porque no traen esos recorridos no / no es ese niño que / que sabía por lo menos de las historias más tradicionales o más conocidas no / desconocen mucho / entonces es difícil trabajar cuando uno se encuentra con algo / o sea hay temas que funcionan más que otros obviamente /(...)

Las diferencias de tipologías textuales, influirían, según su discurso en la aceptación de los textos para ser leídos.

161.(...) hay textos que los conocen más / les hablo de ciertas tipologías que saben más / el área de lo fantástico y lo maravilloso lo conocen más / pero / eh / hay otras que no / que hay una ausencia / no resulta fácil cubrir esos espacios por ahí / yo siempre espero que les guste que / que lo encuentren interesante / pero a los chicos chiquititos les gusta / ellos participan más / dicen bueno / vamos a buscar / vamos a / les gusta / eso / eso les gusta / que quizás con los más grandes a veces tenemos más resistencia pero / por ahí lo que yo me pregunto es si / si realmente después van a seguir buscando / hay chicos que sí / hay otros que no pero eh / y después aprenden / la otra vez les enseñaba de un narrador y tuve una alumna que me dijo por ejemplo ahí en primer año que estaba leyendo una novela y le gustó el narrador y se dio cuenta que había un montón y a mí me pareció espectacular y digo bueno acá algo hubo / y a veces uno cree que nunca / cree que no lo va a ver ahí tan inmediato y no / y eso da satisfacción /

En síntesis, sobre la **relación con el conocimiento** plantea la dimensión política e ideológica de la educación y de la lectura. La libertad en el modo de aprender se vincula con la posibilidad de opinar y de hacer “tus propias lecturas”, discutir sobre los autores leídos apunta a formar alumnos “pensantes”. El vínculo con el conocimiento “abre la cabeza” ya que conocer se relaciona con la diversidad de perspectivas, relativas y contextualizadas. Hoy en día la relación con el conocimiento ha cambiado por los avances tecnológicos. Es necesario redefinir el rol docente en relación con la necesidad de permanente preparación y en relación con la transmisión de información que hoy circula por otros lugares, no por la escuela. Esto también pone en riesgo de “desarmarse” a la figura docente. La relación con el conocimiento lleva a la relación con otros diferentes. Esto a su vez está ligado al concepto de dialogismo: diferentes miradas como metáforas de diferentes posturas y la idea de intercambio dialógico

Sobre la **tensión discurso monológico/dialógico y modos de leer** de manera simultánea, la docente plantea modos diferentes de leer en Lengua y en Literatura, a la vez que pone en tensión una clase monológica con una dialógica. La relación Lengua - clase monológica, se da porque en Lengua no se puede tener tus propias lecturas, no hay lugares a voces diferentes. O Por lo menos, reformula, el alumno no ve de otra manera la Lengua.

Literatura permite escuchar voces divergentes, por lo que sería el lugar para la discusión y para el gusto. Plantea modos de leer más o menos críticos, más o menos formales.

Cuando habla de los problemas de comunicación, **del ruido comunicativo** la docente plantea como problema la apatía de algunos grupos de alumnos.

Por otra parte declara la importancia de la **distancia comunicativa**, la relación con los alumnos debe ser asimétrica. **Los alumnos de hoy** se atribuyen “confianza” con sus docentes por eso siempre hay que estar “marcando” la distancia, la autoridad. La distancia genera un clima de aprendizaje y comunicación. La fórmula sería “cuando yo hablo ellos se callan” y esto es una señal de autoridad.

El reconocimiento como autoridad se lograría por enseñar, con conocimiento, amor y límites.

El lenguaje se relaciona directamente con la distancia comunicativa:

La institución escolar como territorio inhabitable para los docentes. La crisis de la relación pedagógica está situada en instituciones que atienden poblaciones marginales.

El docente de antes tenía conocimiento y autoridad. Esto contrasta con la actualidad donde el desafío es mostrar que “les servimos” para algo. Reconoce que hoy en día la autoridad no está sobreentendida en el docente por lo que sabe o por tener autoridad. La autoridad es una imagen que se puede perder. Además cuesta encontrar el lugar entre la autoridad y el autoritarismo, cuando se trata de adolescentes.

Duda sobre los distintos discursos que hablan de la autoridad como vínculo....y la autoridad como conducta, como distancia.

La mirada sobre los alumnos es desde el déficit *“llenar un montón de vacíos que el chico tiene”*.

Remarca “lugar de autoridad” y conocimiento desde donde saber lo que está enseñando” El adulto debe ser modelo en valores.

Tensión entre la cultura mediática y con la cultura escolar.

Afirma que los alumnos no tienen experiencia como lectores, que el teatro es más rico que el cine y que las tipologías textuales influirían en la aceptación de los textos para ser leídos.

VIII.1.4- Análisis comparativo de las entrevistas previas.

En primer lugar encontramos dos regularidades en las declaraciones de los docentes, formuladas en las entrevistas previas, en torno a la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad, en el marco de la relación pedagógica.

1°- El vínculo o la relación pedagógica se piensa desde una perspectiva positiva para los actores. En lugar de presentar las problemáticas de la relación, las dificultades, las tres docentes deciden remarcar algo positivo de la relación pedagógica – en el caso 1 el conocimiento de los otros, en el caso 2 las posibilidades para los alumnos y en el caso 3 el intercambio y el reconocimiento-.

2° La relación con el conocimiento define la tarea docente, la relación pedagógica y el sentido de la escuela. En los tres casos el vínculo con el conocimiento las marcó en su propia formación, a la vez que define el trabajo con los alumnos y lo que la escuela significa.

En segundo lugar, encontramos algunas diferencias en las declaraciones docentes:

3° Sobre la distancia comunicativa, el tratamiento de usted, el registro formal, sería la forma de la comunicación, que las tres docentes afirman mantener en la relación con el lenguaje. Sin embargo, este elemento común aparece con matices en el caso 2, ya que la docente afirma que ella usa el usted porque lo usan en la escuela, pero aclara que ella los trata afectivamente. En cambio, en los casos 1 y 3 hay coincidencia en la opción por este tipo de relación. Se trata de usar el registro formal para generar el clima de la clase, para no confundir a los alumnos.

4° La tensión enseñanza/ contención aparece con claridad en los casos 1 y 2. Las docentes coinciden en marcar como un problema el hecho de que la escuela tenga que dedicar tiempo a otras actividades y no a enseñar. Esta clase de consideración no aparece en el caso 3. Cuando ella analiza su paso por una escuela problemática manifiesta como a muchos colegas, este tipo de institución que atiende a poblaciones

marginales, se les hacía inhabitable. Ella en cambio, las consideraba un desafío más allá de lo intelectual.

5° La idea de escuchar a, y dialogar con, los alumnos – lo que nos estaría enfrentando a la tensión discurso monológico/ dialógico-, se desarrolla de distintas maneras en cada caso. En el primero, la docente considera importante la escucha para saber si están o no entendiendo un tema. En este sentido diferencia con mucha fuerza aquellas prácticas que tienen que ver con “repetir la teoría” sin saber qué pasa con los alumnos de aquellas que se basan en la comprensión de lo que sucede, y esto se logra por el diálogo. En el caso 2 la docente considera importante escuchar a los alumnos para saber qué pasa con ellos, pero dialogar para ella significa “inculcar”. Esto cancela el dialogismo, en tanto su postura, su voz de adulto es la que intenta direccionar al otro. En el caso 3 la docente plantea una relación disciplina tipo de intercambio posible. Así Lengua definiría lo monológico, no se podría encontrar diferentes posturas en este componente curricular que se dicta, mientras que Literatura sería el lugar donde afloran las opiniones y los gustos. En la parte de la materia que se llama literatura, sería posible pensar una clase dialógica.

6° Sobre los ruidos comunicativos el caso 2 se diferencia de los otros dos, porque la docente señala que el ruido es la confusión que genera en los alumnos su trato cordial y afectivo. Pero no como una auténtica problemática de intercomunicación.

En cambio, el caso 1 y el 3 plantean el ruido por la falta de escucha de algunos alumnos, por la apatía el desinterés y la falta de respeto. En ambos casos, la docente se declara así misma como elemento positivo en la comunicación y el problema lo genera el alumno.

Tabla 9: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS ENTREVISTAS PREVIAS

Caso 1	Caso 2	Caso 3
La relación pedagógica, el vínculo entre sujetos		

✓ Es positivo conocer a otros. ✓ Se construye, es un proceso. ✓ Se vuelve más afectivo cuando los conoce a sus alumnos. ✓ El conocimiento del otro, de sus nombres, de sus biografías permite el diálogo.	✓ Es positivo, una posibilidad para los alumnos ✓ Tiene fe en sus alumnos. ✓ Está construido como cordial. ✓ La presencia física, el estar en la escuela, permite la relación	✓ Es un compartir por parte de la docente y un reconocimiento por parte de los alumnos
Tensión enseñanza/contención		
✓ La contención no permite ejercer la verdadera función docente: enseñar ✓ La contención hacer perder el sentido de la propia profesión. ✓ La tarea docente es enseñar	✓ La contención es asistencialismo. ✓ La contención quita espacio al aprender. ✓ La escuela es un lugar para aprender	✓ Nombrada indirectamente, aparece el problema de la falta de tiempo en la escuela que “debe hacer de todo”
Tensión discurso monológico/dialógico.		
✓ La escucha de los alumnos permite el diálogo. ✓ El discurso docente, desde lo teórico, sería monológico cuando se “derrama” sobre los alumnos sin escucharlos ✓ Nombrar a los alumnos es constituirlos en sujetos, es darles la palabra.	✓ Plantea escuchar a los chicos para saber, para comprender lo que pasa. ✓ Manifiesta que no habla de la vida privada. ✓ La conversación se plantea desde el “recomendar”, el “inculcar”	✓ Lengua, para los alumnos, se comprende de manera monológica. ✓ Literatura: permite la polifonía, las diferencias de lecturas y gustos.
Ruido comunicativo		

✓ Los problemas comunicativos se focalizan en el desinterés, la falta de escucha y apertura a la comunicación por parte de algunos grupos de adolescentes ✓ La docente se esfuerza por la comunicación con el otro da la palabra y escucha ✓ La falta de escucha es una falta de respeto hacia ella	✓ Malos entendidos sobre su trato afectuoso, cordial. ✓ La ausencia no permitiría la comunicación	✓ El problema surge de la apatía de algunos grupos. ✓ La docente favorece la relación pedagógica por su entusiasmo.
Distancia/ cercanía comunicativa		
✓ Usa el registro formal ✓ para no confundir los roles y mantener la distancia a través del uso del “usted”. ✓ Tensión entre distancia y posición asimétrica con respecto al otro al mismo tiempo que se trata “llegar”, de “impactar” en ese otro.	✓ Usa el usted porque en la escuela se lo usa. ✓ Su lenguaje es afectivo, usa diminutivos.	✓ El usted le permite mantener la distancia comunicativa. ✓ La asimetría se debe marcar con el lenguaje que se utiliza ✓ La distancia garantiza el clima de estudio
Relación con el conocimiento		
✓ El conocimiento permite la relación entre docentes alumnos.	✓ La actividad de mediar entre el conocimiento y otro que aprende define su vocación. ✓ El fin de la escuela es el aprendizaje.	✓ El conocimiento te abre la cabeza, te da libertad. ✓ El conocimiento busca formar alumnos críticos ✓ En la actualidad el docente debe cambiar el lugar en relación con la información

VIII.2- LAS PRÁCTICAS CONSTATADAS. ANÁLISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE REGISTROS FÍLMICOS DE CLASES.

Para realizar este análisis, se usó la grilla de análisis presentada ut supra, en la Tabla 5.

En primer lugar la recuperaremos en función de las preguntas que orientan nuestra investigación:

✓ **¿Con qué modalidades discursivas construyen autoridad los profesores que trabajan con jóvenes en el nivel secundario?**

La categoría 1, *“Distancia comunicativa”* permite analizar la modalidad discursiva elegida por el docente para el desarrollo de la clase porque el tratamiento de “usted”, propio del registro formal tiene que ver con una modalidad formal, académica.

La categoría 2 *“Función predominante”* se vincula con la modalidad discursiva porque la presencia de la función referencial, metalingüística y apelativa se puede vincular con la presencia del modo académico, en explicaciones, reflexiones y argumentaciones. Frente a esta modalidad académica, el predominio de la función fáctica o “contacto”, por ejemplo, estaría mostrando problemas comunicativos, desviaciones del tema. Allí será oportuno observar las modalidades discursivas empleadas por el docente para establecer nuevamente la comunicación.

Por último, consideraremos que la categoría 4 *“Turnos de la palabra”* se relaciona con nuestra pregunta de investigación porque la manera de otorgar la palabra a los otros, quien controla el turno se circunscribe fuertemente al tipo de intercambio, más o menos formal, más o menos académico, más o menos escolarizado.

✓ **¿Cuál es el grado de polifonía presente en las clases observadas?**

Esta pregunta, da cuenta de uno de los aspectos centrales de nuestro trabajo, ya que la categoría 7 *“Polifonía de la clase”* permite ver de manera directa, hacer visible, la construcción de autoridad. En una clase donde hay diálogo y participación de los alumnos, donde pueden opinar, es posible pensar en la igualdad, en un vínculo de autoridad basado en el reconocimiento y la habilitación al otro.

✓ **Las preguntas de los docentes en las clases, ¿permiten a los estudiantes desarrollar sus propias ideas, sus procesos de apropiación del conocimiento?**

La pregunta sobre las preguntas encontrará respuestas también en la categoría 7 *“Polifonía de la clase”* en la medida en que las preguntas del docente esperen respuestas auténticas y no solo repeticiones del discurso propio. Por eso en las

categorías 5 “*Preguntas docentes*” y 6 “*Respuestas de alumnos*” diferenciamos los intercambios que solo buscan ejercer el control – desde el punto de vista docente- o que solo buscan repetir lo explicado por otro – desde el punto de vista del alumno de aquellas preguntas constructivas, críticas, que requieren respuestas creativas y elaboraciones propias.

✓ **¿Qué acciones lingüísticas y no lingüísticas de los docentes manifiestan el acompañamiento a los alumnos en el proceso de aprendizaje?**

Para tratar de buscar respuestas a esta pregunta decidimos mirar, de manera exclusiva las

escenas de lectura que se desarrollan en las tres clases. Es que la categoría 3 ***Prácticas de lectura***

nos permite pensar el acompañamiento docente en el proceso lector, la manera de usar los intercambios lingüísticos para acompañar en el desarrollo de la comprensión. Es interesante ver cómo se considera a los alumnos en tanto lectores. Si en las prácticas observadas se los posiciona en un lugar de construcción de sentido o de repetición del sentido construido por otro – autor, profesor-

✓ **¿Cómo circula la palabra en las prácticas concretas?**

Además de vincularse con la construcción de la modalidad, la categoría 4 ***Turnos de la palabra*** tiene un peso propio para el análisis de los intercambios comunicativos y como ellos construyen autoridad. Pero el análisis, desde nuestro marco teórico, es mucho más profundo en el tema de la circulación de la palabra. Recordemos que Greco plantea la potencia de la palabra en la formación, que puede ser necesaria, constitutiva de subjetividad, la que nombra o ser arrasadora, inhabilitante (2011: 124)

A continuación se procede a desplegar el análisis realizado de las transcripciones de clases.

VIII.2.1- ***Análisis de la transcripción del caso 1:***

A- Síntesis del desarrollo de la clase transcrita:

La clase observada en el caso 1 desarrolló el tema “Recursos explicativos”. Para su desarrollo la docente comenzó con una tarea de lectura de un texto expositivo – en dos momentos, uno de lectura individual y silenciosa y un segundo momento de lectura cortada con comentarios y explicaciones. La segunda parte de la clase consistió en leer una cartilla teórica de elaboración propia sobre los recursos explicativos para ir

construyendo en el pizarrón una explicación minuciosa de cada uno de ellos. Para reforzar el aprendizaje se les pedía a los alumnos que reconozcan los recursos en el texto leído en la primera parte de la clase.

B- Indagaciones sobre la dimensión comunicativa y lingüística:

Una de las preguntas de investigación formuladas fue:

✓ **¿Con qué modalidades discursivas construyen autoridad los profesores que trabajan con jóvenes en el nivel secundario?**

Con respecto a este aspecto de nuestra investigación pudimos observar, que a lo largo de toda la clase, la docente mantiene la “Distancia comunicativa” principalmente tratándolos de “usted”. Por ejemplo:

“Profesora 382 – Preste atención alumno ya le voy llamando la atención un montón de veces”.

En esta intervención la distancia es más fuerte porque no lo nombra, lo llama con el genérico “alumno”. Es una manera lingüística de posicionarlo en un lugar asimétrico, a la vez que lo despersonaliza.

Otro factor que ayuda a mantener esta distancia comunicativa es que, a lo largo de toda la clase, el turno de la palabra lo ha manejado la docente, preguntando y decidiendo ella quién lee o habla.

También, cuando desarrolla una explicación, la modalidad discursiva es altamente formal, utilizando giros idiomáticos complejos y organiza su discurso con conectores temporales y lógicos, como se puede ver en el siguiente fragmento:

“Profesora 388- (...)sería así la estructura de la reformulación/ Acá voy a poner la frase de dudosa comprensión/ es decir la frase que yo pienso que tal vez/ no se entiende muy bien y quiero que quede muy claro ¿sí?/ entonces la frase a reformular/ va a estar primero/ luego voy a poner otro conector, de otra clase/ ya vamos a ver cuáles son y por último/ voy a poner la reformulación propiamente dicha/ es decir una frase que diga de otra manera/ lo mismo que está acá/ por eso la estructura es lo mismo/ este conector tendría el valor de un igual/ Es un conector que ustedes utilizan mucho y que muchas veces ustedes lo escriben mal/ que es el “o sea”/(...) es un conector que me sirve para reformular/ (...)”

En primera persona, va explicando como un diálogo interior que se oraliza, las partes de la estructura de la reformulación.

Incluso cuando hace una broma, mantiene el mismo registro formal y la misma modalidad discursiva:

“Profesora 378- (...) Cuando ustedes no le entiendan a algún profesor o profesora/ ustedes pueden decir:/ Profesor/ ¿puede reformular?”

Alumno 379- Ohhhh.(Exclaman imitando el tono ceremonioso de la docente)

Profesora- 380 ¿Qué quiere decir esto? Cuando le diga el profesor qué/ le tienen que decir/ es decir, profesor/ ¿puede decir lo mismo, con otras palabras? (tono divertido de la docente, provoca risa)/ Entonces/ eso les va a servir a ustedes para comprender si no entienden justo de la manera que el profesor eligió para decirlo/”

En coincidencia con este análisis, al mirar las funciones predominantes de los actos de habla que produjo esta docente a lo largo de la clase, podemos constatar un predominio de la función referencial, toda vez que ella explica o desarrolla el tema central de la clase. De esta manera, con el predominio de esta función se solidifica el modo académico de comunicación elegida por la docente. Otra función que en distintos momentos “corta” el desarrollo conceptual de la clase tiene que ver con la función fáctica o de contacto. Debido a las interrupciones de alumnos que conversan entre ellos o se distraen utiliza distintas estrategias para llamar la atención de estos individuos, algunas con modalidad más “suave”, pero otras, muy directas y hasta, en cierto punto, agresivas:

“Profesora 337- Ese es el que ya dijimos recién, Elías, ¿En dónde estaba?/ en la luna/ Está muy bien que lo identificó/ pero lamentablemente ya había sido identificado públicamente/ ¿Qué otra persona? A ver”

A continuación pasamos a mostrar los análisis que se elaboraron a partir de la siguiente pregunta de investigación:

✓ **Las preguntas de los docentes en las clases, ¿permiten a los estudiantes desarrollar sus propias ideas, sus procesos de apropiación del conocimiento?**

Aunque las preguntas a un texto o a los lectores sobre un texto leído, son parte de la estrategia didáctica y lectora, parece relevante observar para nuestro tema de la relación pedagógica y construcción de autoridad cómo son las preguntas del docente, si permiten respuestas constructivas, donde los alumnos puedan opinar, desarrollar ideas propias o si simplemente llevan a repetir lo que está escrito en el texto leído. Veamos el siguiente fragmento de una clase:

“Profesora – 66- Bien ¿Qué dice el texto en esta apartado? ¿Qué hace el ludópata?

Alumna 67- Miente

Profesora 68- ¿Miente?/ ¿A quién?

Alumnos 69- A los familiares.

Profesora 70- ¿Sobre qué?

Alumna 71 – Sobre la

Alumno 72 – Vacaciones

Alumno 73- Donde estaba

Profesora 75- Donde se encuentra a donde está.

Alumna 76- Qué hace

Profesora 77- Qué hace con el dinero, muy bien./ Bueno a ver Rioja siga...”

Al igual que en la intervención número 56 de la docente, en este caso la pregunta vuelve sobre el texto base. Son preguntas que permiten sintetizar o resumir la información central del texto. Las respuestas de los alumnos son monosilábicas y es la docente quien completa las ideas. ¿El texto es tan complejo que requiere esta “comprobación” de la comprensión tan minuciosa? ¿Qué es lo que mueve a la docente a ejercer tal comprobación? Sin lugar a dudas el conocimiento del grupo y sus dificultades permitirían hipotetizar respuestas a estas preguntas. Igualmente uno puede imaginarse otro tipo de intervención sobre el texto, donde la construcción de la información del texto fuente sea más participativa y donde las preguntas disparen respuestas más complejas en los alumnos. Pensar en lo que no fue, en las posibilidades paradigmáticas de la secuencia observada permite, al decir de Yves Clot (2007) considerar la actividad como algo más que lo efectivamente hecho. Hay una elección que es solo una forma de realizar la actividad tratando de llegar a la tarea prescrita.

Si seguimos observando la clase en la intervención número 86 la pregunta de la docente cambia. Ya no es sobre lo que dice el texto sino sobre cómo lo dice:

“Profesora 86 – ¿Es claro digamos en lo que/ dice?/ ¿Utiliza muchos términos científicos?”

Esto puede interpretarse como un claro signo de acompañamiento a los alumnos en el proceso lector. La pregunta hace reflexionar sobre distintos aspectos del texto leído, en este caso sobre los léxicos utilizados, sobre la forma.

Pero a veces los que preguntan son los alumnos. En el siguiente fragmento se puede apreciar cómo sigue la clase una vez que el texto se concluyó de leer con este sistema de lectura cortada.

“Alumno 89 - ¿ Qué quiere decir ausencia de sustancias tóxicas? Eso no entiendo.

Profesora 90 – Ah, en esa parte que dice: “la ausencia de sustancias tóxicas retarda la detección por parte de la familia”/ ¿Qué quiere decir eso?

Alumnos 91- (a coro) Que no se ve (sobresale una voz de mujer)

Profesora 92- Muy bien, que no se ve/O sea/ es como una adicción/ igual que la adicción/ a las sustancias tóxicas como por ejemplo.

Alumno 93- Gasoil (provoca risas)

Profesora 94-/ las drogas/ ¿no?/ O como por ejemplo el alcohol/¿ no cierto?/ también el alcoholismo/ Por ejemplo/ es una adicción a una sustancia tóxica para el cuerpo/ pero como la fam/en el caso del ludópata/ la familia no ve botellas/ “no cierto”/ muchas botellas vacías/ o muchas botellas de alcohol en la casa/ ni tampoco puede encontrar otras sustancias como droga/ no se puede encontrar eso al ludópata/ Entonces/ eso es lo que retrasa la detección/ o sea que se detecte esta adicción/ que los familiares se den cuenta de que el/ la persona está con una enfermedad que en este caso es la adicción al juego./¿ Ahí se entiende?

Alumnos 95 – Si”

El alumno que en la intervención 89 hace una pregunta, remite al significado contextualizado de la frase “ausencia de sustancias tóxicas”. La profesora no contesta, sino que utiliza la repregunta para hacer participar a la clase. Envía nuevamente la pregunta al grupo. Lo que llama la atención es que en los intercambios 91 a 95 los alumnos se limitan a responder a coro y con monosílabos, mientras que la docente amplía esas respuestas. A pesar de que la pregunta está para hacer decir, para dar la palabra al otro, en este caso la docente es quien termina, nuevamente, respondiendo. ¿Sería posible “esperar” más tiempo a los alumnos para que respondan? ¿Se podría pautar que las respuestas deben ser individuales, a los efectos de que cada alumno tome la palabra en un turno y se sienta en la necesidad de armar un discurso propio? Todo esto está latente en la actividad hecha, como posibilidades de realización.

Sobre la pregunta:

- ✓ **¿Qué acciones lingüísticas y no lingüísticas de los docentes manifiestan el acompañamiento a los alumnos en el proceso de aprendizaje?**

Al anclar el análisis de esta pregunta en torno a cómo se lee en esta clase y a las formas de intervención elegida por el docente para acompañar el proceso de lectura, podemos considerar , en la intervención 48:

“Profesora 48- (...) quiero que lean/ así unos tres o cuatro minutos/ así rápidamente para familiarizarse con el texto y después lo vamos a compartir entre todos ¿Rojas, tiene?”

Que la profesora indica la tarea a realizar: “quiero que lean” y la forma en que espera que lo hagan: “así rápidamente para familiarizarse con el texto”. También anuncia la próxima etapa de la tarea: “lo vamos a compartir entre todos”. En este fragmento la docente da información importante sobre la lectura: que se lee de diversos modos (leer rápidamente, compartir entre todos) que se deben establecer objetivos de lectura (para familiarizarse con el texto); es decir se muestran estrategias, lo que da cuenta de un acompañamiento al lector en la interpretación y esto pone en evidencia la relación pedagógica. Igualmente podemos interpretar el siguiente fragmento dentro de esta categoría:

“Profesora 50 (se vuelve a parar en el frente)– Bueno, era una lectura rápida que íbamos a hacer para fami/familiarizarnos con el texto/ y ahora sí vamos a leer entre todos/ y luego lo vamos a comentar// (la profesora busca a quién pedir que lea) ¿Ibañez?”

En él se evidencia que la profesora marca el fin del tiempo de la lectura silenciosa y el inicio de la lectura grupal y posterior comentario. Lo que es digno de considerar es porque dice: “y ahora si vamos a leer entre todos” ¿Es una manifestación en el sentido de: “y ahora sí vamos a leer”? La lectura individual de los alumnos en silencio ¿es sólo un acto previo a la lectura que la docente controlará? ¿Acaso aparece en su discurso –y en la práctica- esta idea de lectura controlada por el adulto, por el profesor? Si bien en la actualidad la lectura hegemónica en el ámbito académico es silenciosa, ¿se dudará de la posibilidad de los alumnos de leer correctamente?

Si continuamos observando la clase vemos como la docente ha pensado un dispositivo didáctico para realizar una lectura escolar con distintas instancias. Veamos el siguiente fragmento con una escena de lectura cortada.

“Alumna F 55- “ (...) La ludopatía o adicción al juego/ Se llama ludopatía a un trastorno de la personalidad que se caracteriza fundamentalmente porque existe una dificultad para controlar ese impulso// y que tiende a manifestarse en el practicar de manera compulsiva uno o más juegos de azar en simultáneo/ Esta adicción puede

afectar en la vida diaria al ludópata/ de tal forma que la familia, la dedicación en el trabajo o el estudio van a ser algo totalmente secundario

Profesora 56- ¿Se entiende que es un ludópata? ¿Qué sería ludópata?

Alumnos 57- La persona que es adicta al juego.

Profesora 58- Muy bien la persona que es adicta al juego/ bien/ A ver/ ¿quién quiere seguir?/ A ver Noelia

Alumna 59- Con todo ello no se debe de confundir”...

Vemos que una alumna presta la voz y lee un fragmento hasta que la profesora “corta” su lectura y pregunta a la clase sobre el texto. Los alumnos responden la pregunta y reciben la aceptación de la docente quien nuevamente señala a otra alumna para que siga leyendo.

Es una manera de leer en grupo. Los alumnos ponen la voz para compartir la lectura. Pero es la docente quién decide quien lee y cuándo se corta la lectura. También es ella quien interroga a los alumnos sobre la información central ¿qué es un ludópata? Y por último, la docente decide si la respuesta de los alumnos es buena. Esta práctica de lectura cortada muestra la preocupación de la docente por garantizar la comprensión del significado central del texto fuente. Cabría preguntarse si es necesario tanto control y si los chicos no podrían llegar a discutir sentidos y negociar significados. En definitiva es muy clara la estrategia de reconstrucción de la información del texto fuente, para lo cual la pregunta manifiesta este acompañamiento a los lectores. En la escena de lectura en voz alta, el acompañamiento se pone de manifiesto cuando los lectores presentan dificultades de deletreo – es decir cuando no pueden leer con fluidez porque la relación grafema/ fonema todavía les produce dificultades. Así lo podemos ver en la siguiente escena:

Alumna 59- “Con todo ello no se debe de confundir la ludopatía con un vicio/ ya que en estos casos estamos frente a una grave enfermedad crónica: una adicción// ¿Cómo es una persona ludópata? /El perfil clásico del ludópata/ es el de una persona adulta o joven con problemas de ansiedad es decir/ un tanto carpichosa/en esca/con escasa tolerancia a las frus/ a las frustraciones/ cotidianas y con problemas de in/ y con// dificultades de adaptación social//Eh El jugador suele iniciarse en el juego / en una situación social favorable/ esto es/ con amigos o con familiares/ Juego (la corrigen los compañeros) ah/ jugando o adaptándose de manera puntual a (la corrigen los compañeros) eh / en algún evento festivo/ Pero según opinan muchos expertos en estos trastornos/ tan solo

basta con/ con varios meses jugando de forma ocasional/ para que un jugador pase a ser habitual” .

La alumna interrumpe la fluidez de la lectura en reiteradas ocasiones, o cambia una palabra por otra. Frente a este error, la tradición escolar de lectura en voz alta pondría a funcionar dispositivos de corrección directa, marcando el error, interviniendo el docente con “la autoridad del lector experto”. ¿Porqué la docente calla? ¿Porqué deja que la alumna siga leyendo con estas dificultades? Con esta actitud, la docente pareciera decir: los errores en el deletreo no son importantes en si mismos, sino en función de permitir la comprensión y la comunicación. Por eso deja que la alumna siga leyendo y los alumnos de la clase son quienes la corrigen. Esta forma de acompañamiento, por omisión, evita frustrar al alumno que lee en voz alta con errores de deletreo. Además pone en evidencia que la escena de lectura es comunicativa, es decir que no se busca “controlar” la correcta dicción sino que se busca compartir el texto con los compañeros.

Recién cuando los problemas de deletreo y predicción aumentan vemos cómo la docente decide intervenir:

“Alumno 78- “En muchas ocasiones la persona le cuenta al familiar que está yendo a jugar, pero esto es/ minimizado por el jugador y muchas veces por el familiar// Un

jugador es compulsivo cuando no puede dejar de hacerlo/ el jugador va metiéndose en su vida

Profesora – 79 Juego

Alumno 79- “El juego va metiéndose en su vida/ restándole placer a las actividades que antes le interesaban/ haciéndolo”

Alumnos 80 (lo corrigen a coro se ríen)

Alumno 81- “aislándolo/ y empobreciéndolo en todo sentido/ El jugador compulsivo no puede dejar de jugar solo por fuerza de voluntad/es decir puede abastecerse por un”

Alumnos 82 (lo corrigen a coro) abstenerse.

Alumno 83 – “puede abstenerse por un tiempo pero en algún momento/ a partir de alguna situación// detonante/ el impulso triunfará por sobre la voluntad y las promesas./ La fuerza de voluntad es una condición necesaria pero no suficiente/ por eso se hace necesaria la ayuda de un/ de un terapeuta especializado en el tema”

Cuando el alumno cambia “juego” por “jugador” es la docente quien corrige. Los errores son muy notables y esto provoca risas en los alumnos, como cuando reemplaza “aislándolo” por “haciéndolo” o “abstenerse” por “abastecerse”. ¿Porqué acá si interviene la docente? Podría interpretarse como una intervención que favorece la construcción del sentido del texto, controlando un factor de la lectura que produce ruido comunicativo.

En cuanto a: **¿Cómo circula la palabra en las prácticas concretas?**

Podemos observar que si bien el control de los turnos de la palabra es exclusividad de la docente hay, en las explicaciones, un esfuerzo constante, a lo largo de toda la secuencia, por “prestar” léxico, por enriquecer las formas de intervención de los alumnos. La docente formula las preguntas, los alumnos responden y ella completa, o amplía lo que los alumnos desarrollaron. Esta secuencia se repite en toda la clase. ¿Será por desconfianza de la construcción de los alumnos? ¿Será una manera de tener ella, la última palabra? O es una manera generosa de compartir su palabra y establecer una relación subjetiva con ese otro que participan en la clase?

En relación a la última pregunta de investigación: **¿Cuál es el grado de polifonía presente en las clases observadas?** y atendiendo a todo lo dicho anteriormente – sobre todo en cuanto a la circulación de la palabra, el control de las preguntas y sobre el sentido del texto leído, que ejerció la docente, la clase sería considerada monológica. Es que, si bien hay diálogos, los alumnos se limitan a repetir el sentido del texto y no hubo preguntas que generen producción. Esta afirmación tan categórica, debe entenderse en su justo sentido: estamos diciendo que la clase observada, en la que la lectura de un texto expositivo servía para ejemplificar recursos explicativos, y la lectura de una cartilla escolar con conceptos y definiciones, para referir a dichos recursos explicativos, tuvo un carácter monológico, donde el sentido fue controlado por la docente.

VIII.2.2- *Análisis de la transcripción del caso 2:*

A- Síntesis del desarrollo de la clase transcripta:

El tema de la clase fue: El diario y sus clases de textos.

Primeramente la docente devolvió unos trabajos. Se revisaron los puntos que no fueron respondidos adecuadamente. La docente se detuvo en cada aspecto erróneo, que fue explicado al mismo tiempo que les solicitó a los alumnos que tomen nota de esa devolución.

Una vez concluida esta parte de la clase, la docente dio como consigna general recortar de periódicos textos completos. Los alumnos hicieron esta tarea y en algunas ocasiones la docente tomaba la palabra para hacer aclaraciones colectivas en torno a la dinámica. Ella recorría el curso controlando lo que hacían los alumnos. La clase termina sin que la tarea se haya concluido por lo que la docente solicita que la realicen en la casa, para el próximo jueves.

B- Indagaciones sobre la dimensión comunicativa y lingüística:

Si consideramos la siguiente pregunta de investigación: “**¿Con qué modalidades discursivas construyen autoridad los profesores que trabajan con jóvenes en el nivel secundario?**”, vemos que desde las primeras intervenciones, la docente produce algunas rupturas en cuanto a la distancia comunicativa propia del género discursivo académico en el que nos encontramos. Esto sucede por el uso del diminutivo, que es constante en la clase. Como ejemplo transcribimos parte de la intervención 5:

“Docente 5:-Bueno/ a ver/ eh/ pequeñitos/ Vamos a empezar con el trabajo de devolución de la tarea que habían hecho la clase pasada/ ¿Se acuerdan que habíamos empezado con la exploración del diario eh/ y ustedes con sus compañeros y compañeras lo que hacían eran tratar de explorar un poquito el diario/ hum /había una variedad de preguntas así que bueno, (se coloca los lentes para leer)/ yo primero les entrego los trabajos/ en general están bastante bien eh/, hay algunas preguntitas que están incompletas/ bueno/ cada uno ya verá en sus trabajos y voy a hacer algunas aclaraciones antes de comenzar con la tarea, eh/”

“Pequeñitos” y “preguntitas” son poco esperables en el lenguaje de una clase de secundario.... Podemos ver que, sin embargo, se usan frecuentemente en esta clase. Además, la utilización de un código de corrección con caritas produce una ruptura en la distancia comunicativa, en este caso, en la evaluación, que representa una instancia altamente asimétrica. Veamos el ejemplo:

“ Docente 8:-Quiero que cada uno mire un poquito su trabajo práctico ¿eh?.

Alumna D9:- Profe, profe, profe ¿qué dice la...?/ Hay una pregunta...

Docente 10:- Sí /hay una que está tapando los ojos la carita, es que está más o menos quiere decir.

Alumno C 11:- Oh,/ ¿para qué?

Alumna D12:- ¿Y la sonriente?/ ¿y la carita sonriente?

Docente 13:- Quiere decir que/ está bueno/ falta un poquito por ahí/ alguna...

Alumno C14:- ¿Y una que es así/ (al parecer hace una mímica, porque la docente lo mira), con una mano?

Docente 15:- Bueno /eso quiere decir que/ dice ahí en el texto eh/, bueno a ver/ vamos a ir aclarando”...

El tema de la clase es curricular. En un primer momento se trata de la devolución que hace la docente de un trabajo de los alumnos, desarrollado como una explicación, donde prevalece la función referencial y metalingüística en tanto deben reflexionar sobre el modo que utilizaron para escribir sus respuestas. Así se nota en la reflexión que la docente invita a realizar a sus alumnos en el siguiente fragmento:

Docente 23:- (...) esto es necesario aclararlo en la respuesta chicos, hay chicos que lo hacen muy claritos a eso/ y explican/ otros nada mas pusieron “bueno, porque dura un día el diario” ¿sí?/ nada más/ entonces está buena la aclaración, siempre que uno responde eh/ de plantear/ de decir toda la relación/ bueno no tiene sentido hacerlo en un papel más caro si solamente dura un día y después evidentemente lo descartamos porque vamos a buscar otro diario/ esa era una aclaración que a muchos les cuesta explicar, completar eh/, después (lee la pregunta de uno de los prácticos) ¿cuántas hojas y cuántas páginas presenta?. De acuerdo al día, hay una variedad eh/, en los números que ustedes han dado, pero a ver, algunos dicen “el diario tiene treinta páginas, treinta hojas y ciento veinte páginas”, ¿qué paso ahí?

Otra función que predomina en la clase es la apelativa que se cumple cuando la docente da directivas para realizar las actividades. De esta forma, con el predominio de estas funciones, la clase se desarrolla dentro de los parámetros académicos y las intervenciones afectivas, de mayor cercanía lingüística que produce la docente en el trato hacia sus alumnos, se contextualizan en la tarea de enseñanza – aprendizaje.

Podemos mirar también cómo se resuelven las constantes desviaciones de tema, aquello que sucede cuando un alumno produce un ruido comunicativo, como en el siguiente ejemplo:

Alumno E24:- Ese está mal de la cabeza.

Alumno F25:- (...)

Docente 26 - A ver/ recuerden que la relación es que/ algo estuvimos leyendo en la clase de/ cuando fuimos haciendo el librito, estábamos planteando sí/ a ver/ si tiene dos hojas ¿cuántas páginas tiene que tener?

Podemos ver que la docente no detiene su clase, no usa las palabras para referir a esta intervención, sino que la ignora y continúa con su explicación. Esta sería una estrategia, una manera de no perder el hilo y focalizar la atención en la actividad.

Recién cuando el ruido comunicativo no deja avanzar la clase, la docente interviene. Por ejemplo:

Docente 99:- Escucho una musiquita por ahí.

Alumno F 100:- El celular es profe, el celular que está escuchando.

Docente 101:- Dijimos que dejábamos celulares apagados.

Alumno E 102:- Eh.....

(...)

Docente 111:- Nicolás que dijimos...

Alumno J 112:- No estoy escuchando...

Docente 113:- No importa (en voz baja), a ver qué es esto (mirando en la netbook), ¿dónde está la consigna?

El modo de intervenir de la docente es indirecto, no sanciona, sino que recuerda un acuerdo sobre el uso del celular. Cuando un alumno sigue “conectado” lo nombra directamente, pero manteniendo una modalidad suave de intervención, apelando a la palabra para producir el cambio en el otro.

En cuanto a la categoría 4 **“Turnos de la palabra”** podemos ver que es la docente quien regula los intercambios. Ella quien cede la palabra, aunque, por parte de los alumnos, hay una tendencia a superponer voces, a tomar la palabra “a los gritos”, sin que esto signifique que no haya participación. En el siguiente fragmento:

Alumno F 118:- ¡eh Matías! (grita)

Docente 119:- Eh, qué hacemos/ (a un alumno que se puso de pie), nos sentamos.

Alumno F 120:- Le pido una lapicera roja profe.

Docente 121:- Sigamos escribiendo con azul ¿sí?, porque a ver, interrumpimos un poquito la clase ¿vos querés mirar ahí?/ ¿Querés ser protagonista (...)?

Alumno F 122:- No, es que...

Docente 123:- El quiere ser protagonista, por eso, bueno.

Alumno F 124:- Fui a pedir una lapicera roja.

Las intervención 118 interrumpe el desarrollo de la clase. Un alumno decide poner en evidencia a otro que se paró y en esta secuencia la profesora “acepta” la advertencia e interpela al alumno. Además en toda la secuencia puede verse la

inquietud, el movimiento de la clase, el ruido en medio del cual los alumnos trabajan.

Para pensar los tipos de **preguntas de los docentes en las clases, si permiten a los estudiantes desarrollar sus propias ideas, sus procesos de apropiación del conocimiento podemos observar** las preguntas del siguiente intercambio:

“Profesora 32- (...) ¿el diario tiene índice? /Sí tienen, muchos,/ hay algunos diarios que no tienen, /ahora ¿es igualito al de los libros?

Alumno B 33:- Sí.

Alumno E34:- No, no, no.

Docente 35:- No es igual, ¿cómo es? A ver.

Alumna D 36:- Es breve.

Alumno F 37:- Es cortito, es (...)

Docente 38:- Es breve, sí, no tiene digamos, todas las características que tiene los del libro, solamente se destacan algunas noticias, inclusive alguien aclaró “es un índice lindo eh/, porque tiene ilustraciones”, es decir, que aparece con las fotos lo que no ocurre eh, en un libro ¿verdad?/ pero además, no está completo eh/, no es como eh/, el que aparece en los libros,/ solamente recupera algunas noticias, las más importantes, (...)”

En esta secuencia vemos que la intervención 32 no es una auténtica pregunta, ya que es la misma docente quien la responde. Recién en las intervenciones 33 y 34 los alumnos responden, casi adivinando, sí, no. Es la docente quien en la intervención 35 resuelve el dilema, pero vuelve a preguntar. Los alumnos responden con palabras sueltas “es breve” (36), “es cortito” (37) ahí en la intervención 38 la docente expone la respuesta, desarrolla lo que los alumnos dejaron entrever con sus palabras.

La clase avanza en el siguiente fragmento:

Docente 44:- Para lo de la publicidad ¿cuál es? ¿Por qué aparece tanta publicidad en el diario?

Alumno G 45:- Para que la gente vaya a comprar.

Docente 46:- Para que la gente vaya a comprar,/ para que se entere, /¿de qué? /A ver, y ¿por qué otra, por qué otro motivo aparece?

Alumno F 47:- (...)

Docente 48:- ¿El diario no tiene ningún beneficio al público/ al publicar...

Alumno E 49:- Sí, sí.

Docente: 50- ¿Para publicarlo?

Alumno E 51:- Sí, sí, sí.

Alumno F 52:- Pagado.

Docente: 53- (asiente con la cabeza), es un modo, /es un sustento de la empresa editorial, entonces necesita de las publicidades, lo mismo ocurre,/ pensemos, /con la televisión, eh/, los programas más vistos son los programas que tienen espacios publicitarios eh,/ tienen muchos costos en ese momento si uno quiere en la publicidad eh, pensemos, por ejemplo, en un programa como el de Tinelli, que lo ve mucha gente eh, y bueno en ese espacio.

Alumno F 54:- Mucha publicidad.

Podemos ver que la docente pregunta, hasta que los chicos logran descubrir la respuesta esperada. “*Pagado*” (52) dicen, y la docente desarrollará esa idea, ejemplificará, etc. ¿Cómo interpretar esta respuesta monosilábica casi de los alumnos? ¿Qué función cumple el desarrollo explicativo que hace la docente tomando las palabras de los alumnos? ¿Es una manera de apoyar, de acompañar? ¿Se trata de prestar las palabras que ellos no pueden decir, pero que están latentes en sus cortas respuestas? ¿O simplemente es una forma de tapar los silencios, las no posibilidades de los alumnos?

Sobre la pregunta de investigación: ¿Qué acciones lingüísticas y no lingüísticas de los docentes manifiestan el acompañamiento a los alumnos en el proceso de aprendizaje?

En esta clase la consigna copiada en el pizarrón es la siguiente: “*Recortar y pegar los siguientes textos: noticia, entrevista, crucigrama, horóscopo, mapa meteorológico, carta de lectores, propaganda, historieta, etc.*”

Luego, la docente aclara de forma oral como realizarla:

“Docente 115:- (...) aclarando un poquito en el objetivo del trabajo eh, ya hicimos una exploración general del diario eh, tratamos de ver cómo estaba organizado eh, qué partecitas presenta eh, de qué material está hecho, etc., entonces, ahora vamos a tratar de hacer una tarea de, acá dicen los compañeros que es mucho, lo que hay que buscar, lo que podemos hacer es empezar a explorar el material que tiene el diario eh, concretamente, qué tipo de material eh/ bueno/ los tipos de textos que aparecen ¿sí?/ fíjense que ahí aparece un listadito eh/ no es un listado de toda la variedad que aparece, yo ahí hice una selección eh/ de algunos/ fíjense que hay una eh/ una condición/ para poder trabajar con este material,/ en primer lugar, los textos dice/ deben estar completos a ver ¿qué quiere decir eso?/ Bueno, voy a recortar un horóscopo eh,/ entonces lo/ como yo soy de cáncer saco mi partecita no más eh, ¡no!, tengo que recortarlo completo, todos los signos ¿cuántos signos trae?”

Para hacer la tarea los alumnos deben realizar una lectura exploratoria, que tiene por objetivo seleccionar material para recortar y pegar. Se está realizando un reconocimiento de clases textuales que para alguien habituado a leer el diario no traería mayores inconvenientes. Pero en la intervención 115 podemos ver, en la explicación docente, un interés por acompañar esta tarea de “lectura” indicial, de búsqueda de información. La docente marca la importancia de recortar los textos completos.

Igual sucede en el siguiente fragmento:

“Docente 181 (...) estuve viendo/ (...) a ver, (aplaude para hacerlos callar)/ a ver (a un alumno), ahora necesito que se sienten un poquito eh, a ver, dos problemitas que estoy notando/ primero, textos que no están completos, hay textos que no están completos, acabo de ver crucigramas, publicidades, que están recortadas ¿sí?/ a la mitad o una partecita, así que cuidado eh,/ tiene que estar completo el texto, para que esté con todas sus características de texto, primero, otra cosita, algunos han cortado los textos y no pusieron la fecha, entonces uno no sabe la fecha que le corresponde a ese texto, la noticia ¿necesita fecha? A ver, revisemos acá, (señalando la consigna en el pizarrón) ¿la noticia necesita fecha?, dijimos.

Alumnos 182:- Sí.

Docente 183:- Bueno, ¿la entrevista?

Alumno L 184:- ¡No!

Alumno C 185:- Sí.

Docente 186:- También.

Alumno L 187:- ¡No!

Docente 188:- ¿Por qué no?

Alumno L 189:- Porque yo lo digo (...)

Docente 190:- Estamos jugando, crucigrama ¿necesita fecha?

Alumno L 191:- ¡No!

Alumno C 192:- Sí.

Alumno L 193:- ¡No!

Docente 194:- ¿Horóscopo?

Alumno L 195:- ¡No!

Docente 196:- Sí, necesita fecha el horóscopo, si hay alguien que realmente se interesa en el Horóscopo/ cree lo que le dice porque quiere saber la fecha, para qué fecha es/ ¿mapa meteorológico?

Alumno L 197:- ¡No!

Alumno C 198:- Sí.

Docente 199:- Sí, ¿carta de lectores?

Alumno L 200:- ¡No!”

Podemos ver cómo la docente acompaña el desarrollo de la tarea y advierte un problema que observó mientras recorría el curso: algunos alumnos no recortan el texto entero y no recuperan la información del día de publicación del texto. Si lo pensamos en términos de lectura, este tipo de error daría cuenta de un problema de comprensión lectora, al no poder identificar la unidad comunicativa “texto”. Esto explicaría la intervención docente aclarando la importancia de recortar el texto completo, incluyendo la fecha en que salió publicado (Relación del texto con el contexto).

En el siguiente fragmento podemos observar cómo el conocimiento enciclopédico de los alumnos lectores les permite opinar distinto a la docente y como esta termina reconociendo que la alumna estaba en lo cierto:

“Docente 206:- ¿Necesita la historieta?

Alumno E 207:- ¡No!

Alumno F 208:- Sí, algunos si les gusta leer la historieta.

Docente 209:- Pero, te estoy preguntando la fecha/ ¿tiene que llevar la fecha la historieta?

Alumno F 210:- Sí.

Alumna D 211:- No, profe (...)

Docente 212:- ¡Qué bueno! ¡Que bueno! A ver, que buena la aclaración acá de la compañera, a ver, los chicos que decían que no necesitaba, que sí necesitaba la fecha la historieta y yo, trataba de hacerles entender que no era tan necesaria, sin embargo, la compañera hace una linda aclaración a ver, ella dice, “pero profe, si la historieta está referida al clásico, o sea, que tiene algo que ver con una fecha determinada ¿sí?, está, digamos, totalmente relacionada, así que está muy bien la aclaración esa eh.

Alumno F213:- Yo le dije.

(Algunos alumnos mientras aplauden)- ¡Bravo!”

El carácter polifónico de la clase se pone en evidencia en la intervención 112 donde la docente reformula lo que dijo una estudiante – y no se registró en el audio ni en la transcripción- afirmando lo contrario a la docente. Que la profesora acepte como válido una opinión contraria en esta tarea de lectura, los posiciona en un lugar simbólico de simetría, como auténticos lectores de textos. Por esta razón, al mismo tiempo que consideramos que el tipo de preguntas permite la participación de los alumnos vemos acá la respuesta a nuestra pregunta de investigación sobre polifonía. A pesar de que la tarea de lectura no es

crítica, no profundiza niveles de interpretación, sino que se trabaja a nivel superficial, el reconocimiento de clases textuales, surge la polifonía con claridad. El gesto de la profesora es hacer escuchar la palabra ajena.

Sobre **¿Cómo circula la palabra en las prácticas concretas?** podemos retomar como ejemplo el fragmento anterior (intervención 206 – 213) y ver la fluidez que adquiere la palabra y como la docente participa al mismo nivel que los alumnos, en eso que se suele llamar “feedback” (intervención 209).

El control que ejerce la docente no es suficiente para detener las otras palabras, las que no tienen que ver con la clase que se desarrolla, con el contenido disciplinar, sino con esos sujetos “otros” que arden en deseo de expresión. Analicemos desde esta perspectiva el siguiente fragmento:

Alumno J 149 :- ¡Profe, profe!

(La docente sigue repartiendo los diarios)

Alumna D 150:- ¡Profe!

Alumno F 151:- ¡Romina, Romina, Romina, Romina! te amo.

Alumna K 152:- ¡Profe, profe!

Alumna D 153:- ¡Profe, profe!

Alumno F 154:- ¡Cele, Cele, Cele, Quispe, te ama!

Docente 155:- Bueno, dejemos el amor un ratito de lado y nos ponemos a trabajar (...), hay tiempo para eso en la hora del recreo. A ver, ¿alguien necesita más diarios?

Alumna K 156:- Yo.

Alumno J 157:- Grábenlo a ese. (El bullicio es constante en el aula)

Acá podríamos pararnos en la postura de la autoridad como jerarquía y criticar la permisividad docente. Sin embargo, si pensamos que los sujetos están manifestando lo que les pasa, su subjetividad, dejando ver las relaciones interpersonales entre Cele, Romina y “Quispe”, por supuesto que en un tono de “juego” de “cargada”, vemos también que la docente puede “entender” a ese nivel los intercambios y permite el juego, cuando ella decide no sancionar, no impedir, sino que usa la palabra para volver al tema, con un guiño de complicidad al diálogo incontrolado precedente, *“dejemos el amor un ratito de lado”*

En cuanto a la circulación de la palabra en la clase, como la mayoría de las respuestas de los alumnos son monosilábicas, la docente amplía algunas respuestas dadas por los chicos:

Docente: 62- ¿De cuáles?

Alumno E: 63- De las más importantes.

Docente: 64- Las más importantes/ las que tienen más trascendencia ¿sí?/, además/ también/ aparecen fotos, aparecen epígrafes, volantas, bueno, algunos completaron esos datos eh/, también aparecen los datos referidos al tiempo, la fecha, el precio,(...)

Este tipo de intervenciones pueden verse como una manera de presta discurso a quienes no lo tienen para ir desarrollando, de esa manera, sus propias palabras.

VIII.2.3- **Análisis de la transcripción del caso 3**

A- Síntesis del desarrollo de la clase transcripta:

La clase observada es una clase en la que se desarrolla, en un primer momento la lectura de un texto narrativo literario, de ficción. La secuencia incluye la lectura compartida en voz alta por parte de la docente y el posterior desarrollo de actividades de reelaboración a partir de imágenes. Estas actividades consisten básicamente en:

Releer el texto buscando alguna posible relación con una serie de imágenes que deberán numerarse ordenadamente, de acuerdo a la secuencia. La justificación de la actividad se realizará en forma conjunta, en voz alta.

Hacia el final la clase se dedica a la clasificación de géneros literarios.

B- Indagaciones sobre la dimensión comunicativa y lingüística:

Sobre la pregunta de investigación: ***¿Con qué modalidades discursivas construyen autoridad los profesores que trabajan con jóvenes en el nivel secundario?***

Diremos, en primer lugar que, el predominio de la función apelativa para regular el comportamiento de los alumnos, nos plantea una modalidad autoritaria. Así en el siguiente apartado vemos cómo la docente interrumpe su explicación a la clase – función referencial- para dirigirse de manera imperativa a una alumna “mal sentada” a quién ordena que se siente bien.

P94: sí (responde a una alumna que hizo una consulta inaudible / la profesora camina mientras mira la hora en su reloj) / a cada / cada imagen tiene un vínculo con el texto / tienen que poner / qué vínculo ustedes le encuentran / puede ser que / a / varias imágenes ustedes le encuentren la misma relación / fíjense si le pueden encontrar otra / si no pueden / lo dejan así / Antonella / (se dirige a una alumna) / siéntese bien /

Esta interrupción e interpelación directa a una persona es un gesto de control de los cuerpos inclusive. El modo de interrelación, en cierta medida, es violento, ya que discursivamente se da una orden que debe ser obedecida.

En cambio, en otra escena con ruido comunicativo:

P121: sssshhhh / no grito / trabajo /

La profesora propicia el silencio. La onomatopeya y la frase refuerzan una idea sobre lo que significa trabajar. El trabajo entre pares es bullicioso, por lo menos es esperable que estudiantes, niños y adolescentes, lo sean. Pero la docente regula la voz de los alumnos afirmando que el ruido se opone al trabajo.

Otra escena digna de mención es la siguiente:

P363: que iba a pasar algo mucho mucho peor que una tormenta / ¿y eso qué era?
/

A364: la viruela /

P365: la viruela / una enfermedad /

(hablan en simultáneo) /

A366: y acá el fantasma que /

P367: qué era el fantasma /

A368: cuando decía que era un barco fantasma

P369: a ver / no / (se detienen los comentarios) / qué tienen que hacer / qué tienen que hacer /

A370: levantar la mano / (responden varios) /

P371: bueno / ¿entonces? /

A372: yo puse que cuando la gente que quedaban como espíritus / (inaudible)

A373: yo también /

P374: espíritus muy bien / a ver / (se dirige a otra alumna) /

A375: el fantasma del Holandés Errante /

P376: el fantasma del Holandés /

A377: yo puse que / el barco del fantasma del Holandés

Podemos observar cómo la regulación de la toma de la palabra se evidencia en el intercambio P369 en el que la docente detiene los intercambios de los alumnos para recordar las reglas el levantar la mano para hablar. Sin embargo la participación de los alumnos continúa a un ritmo espontáneo... ¿Porqué la docente prioriza el respeto de la pauta para el intercambio frente al entusiasmo de los alumnos por participar? La

respuesta a esta pregunta puede ser que considere el ruido que provoca la simultaneidad de voces, aunque en el registro se puede distinguir claramente cada aporte...

En cuanto a la **Distancia comunicativa**, en el siguiente fragmento:

P124: no puede estar con el primero / trabaje con él que está cerca /

A125 (una alumna corre su banco y se ubica junto a otra alumna)

(suena nuevamente el timbre) /

P126: no porque sino él queda solo / no / ud. trabaje con él / y ella que trabaje con su compañero / (indica) / (nuevamente se escucha sonar un timbre) / (murmullos mientras realizan la actividad)

Se puede ver la distancia comunicativa a través de la segunda persona de respeto, a la vez que se reitera el predominio de la función apelativa en este fragmento. La asimetría se ratifica cuando la docente usa el modo imperativo. A pesar de eso, la docente justifica su imposición: “no porque sino él queda solo”. Esto vuelve racional el pedido.

La regulación de los turnos de intercambio es ejercida por la docente, lo que nos enmarca en la modalidad de intercambio académica, escolar.

P148: bien / bien / bueno / la segunda imagen /

A149: yo / (algunos alumnos levantan la mano) /

P150: a ver / (la docente señala quién responde) /

A151: el capitán va de mar en mar / de océano en océano /

A152: sí / yo también / yo también puse /

A153: yo puse (hablan todos en simultáneo)

P154: a ver / levanten la mano sino / a ver allá / sssshhhh /

Se puede ver en estos intercambios que la docente confirma las respuestas de los alumnos y designa quien habla. El control de la clase lo ejerce la docente a través de regular el turno de la palabra y evitar que hablen todos juntos. A pesar de eso, a veces los alumnos interrumpen el turno de la docente (A157) para intervenir, para participar.

A155: el objetivo / del barco / era rodear el Cabo / (lee su comentario) /

P156: muy bien /ahí / está bien lo que dijo / de océano en océano / (se dirige a la alumna que intervino anteriormente) / pero le pueden agregar que específicamente además de ser un recorrido /

A157: que quería recorrer, quería rodear el Cabo / (agrega otro compañero) /

La interrupción se puede originar en el hecho de que el grado de participación es alto, aunque no se puede saber si se debe a un auténtico interés en el tema o a la dinámica escolar de participar para “cumplir” con la lógica de la clase.

Cuando nos preguntamos si ***las preguntas de los docentes en las clases, ¿permiten a los estudiantes desarrollar sus propias ideas, sus procesos de apropiación del conocimiento?***

En el siguiente fragmento vemos que la docente pregunta a la clase sobre la primera imagen y las relaciones que establecieron. Asigna el turno de la palabra para responder.

P135: bien / primera imagen / con qué / ¿qué relación encontraron? /

A136: yo / (algunos alumnos levantan la mano) /

P137: a ver /

A138: que parece el capitán Van Der / Van Der / Van Der Decken /

A139: Van Der Decken /

P140: ¿todo el mundo puso el capitán? /

A141: (responden algunos alumnos en simultáneo) sí /

P142: ¿por qué? / (hablan en simultáneo)

P143: por qué / por qué / (como solicitando que levanten la mano) /

A144: porque es la imagen de un capitán /

A145: de un pirata /

A146: tiene un sombrero /

A147: una remera rayada / un revólver /

La conversación escolar por lo general se basa en preguntas/ respuestas. No queda claro si se trata de una pregunta control solamente o si la puesta en común de resultados busca el contraste, el debate. Cuando en la intervención 140 pregunta si todo el mundo puso lo mismo, es ambiguo; ¿todos tenían que poner lo mismo? ¿o la pregunta busca que emerja la diferencia en la construcción de sentidos? Es interesante también la intervención 142, donde la docente solicita la fundamentación de lo que afirman.

A continuación vemos que, desde el intercambio 158, las preguntas de la docente buscan reconstruir qué es un cabo y qué Cabo es mencionado en el texto, apelando a conocimiento enciclopédico. Refiere a un conocimiento disciplinar y a la posibilidad de consultar otros libros y otra docente de otra disciplina. En cuanto a los turnos de la palabra podemos observar que se vuelven dinámicos, porque hay feedback.

P158: ahí / ¿qué Cabo quería recorrer este capitán? / fíjense en el texto / ¿cómo se llamaba? /

A159: el cabo de Buena Esperanza /

P160: el cabo de Buena Esperanza / ¿saben que existe este cabo? / (silencio) / le van a preguntar / a la profe / pero existe el cabo /

A161: ciudad del Cabo /

P162: no / no / no / el cabo de Buena Esperanza / ¿saben lo que es un cabo? /

A163: (hablan en simultáneo) / no / (responden mayoritariamente) /

P164: no / y miren esa imagen / ¿hay otra que se parezca? / ¿hay otra ahí que tenga alguna relación? / que yo pueda decir que es un Cabo también /

A165: la dieciséis /

A166: sí / la dieciséis /

P167: ahí en la última / allá en la filita de abajo / ¿y no le ven alguna relación entre los dos dibujos? / yo miro ¿y qué me parece? / que el cabo qué será / piensen /

A168: una ciudad /

P169: no /

A170: un puerto /

P171: no / el / el / el barco quiere rodear el cabo / miren el mapita / donde está rodeando / ¿qué será? /

A172: una isla / (inaudible – hablan todos en simultáneo) /

P173: a ver /

A174: un pedazo de océano /

P175: / no de océano no / un pedazo de qué / qué quiere rodear / un pedazo de qué /

(hablan todos en simultáneo)

A176: un pedazo de tierra

P177: bien / un pedazo de tierra que tiene una forma / fíjense que tiene una forma / ahí / que se estira un poquito medio en forma de lengua / ¿sí? / si ustedes lo buscan en el diccionario va a aparecer así / sí / que tiene una forma estiradita / de todas formas / yo se las dejo ahí pendiente / se van a preguntar a la profe de geografía / específicamente qué particularidad tiene el cabo (...)

La pregunta de la docente lleva a los alumnos más allá de la mera relación entre imagen/ texto. Los lleva a relacionar con conocimientos enciclopédicos, los lleva a vincular el texto con el mundo y con otras imágenes de la misma actividad.

Sus explicaciones sucesivas de lo que es un cabo se realiza en un lenguaje coloquial “pedazo de tierra” “forma estiradita”, señala en el mapa...

Si nos preguntamos ¿Cómo son las respuestas de los alumnos?:

P177: (...) ¿era fácil rodear el cabo? /

A178: (responden todos en simultáneo) no /

P179: no / acá nos está diciendo que era una actividad complicada la que tenía el capitán / rodear el cabo de Buena Esperanza

Vemos que los alumnos responden a coro y con un monosílabo. Es la docente quien amplía. La pregunta predispone a responder si o no, pero contrasta con otras intervenciones donde hay un desarrollo por parte de los alumnos, lo que puede verse en el siguiente fragmento:

P179: (...) la otra imagen / a ver /

A180: el cocinero del barco / sus compañeros lo apodaban el viejo /

P181: el viejo / muy bien / esa era fácil / era fácil / bien / era el cocinero /

A182: la cuatro yo /

P183: la otra a ver / ssshhhh /

A184: donde decía lo conoce como la palma de su mano /

P185: muy bien / lo conozco como la palma de mi mano / a ver / sshhhhh

A186: yo puse es la mano de un tripulante cuando le pide al capitán si puede (inaudible)

P187: ahí está / cuando le pide un favor / le pide una mano / muy bien / otro a ver /

A188: yo puse que el capitán le da una palmada / una palmada en la espalda a Jan cuando se baja del barco / *Respuesta/ Polifonía* *Una imagen ligada a una única escena. La otra imagen se vincula con distintas escenas del cuento. Los alumnos desarrollan de manera oral sus respuestas* *La polisemia de la segunda imagen en relación con el cuento permite distintas resoluciones de la consigna. Las distintas respuestas, aunque se trata de un trabajo de relación a nivel literal, son aceptadas en su diversidad.*

P191: (...) la otra imagen / a ver /

A192: el zorro /

A193: es la materialización de lo que le dijo el cocinero a Jan sobre el capitán /

P194: muy bien / habíamos hablado ya antes de eso que dice que el zorro pierde el pelo / vimos algún texto donde /

A195: sí /

P196: qué es esto /

A197: el primer texto que vimos /

P198: bien / ¿y qué es esto que dice que el zorro pierde el pelo qué es? /

A199: cuando se pone nervioso /

P200: ahí está / es un refrán /

A201: ah /

P202: si / fíjense que eso es un dato importante / ya vamos a ver por qué / ¿y qué quiere decir eso que el zorro pierde el pelo? / pero no la mañana /

A203: que se pone / que se está poniendo / empezando a poner nervioso /

P204: eso quiere decir /

A205: nada que ver /

P206 ver / ese refrán / qué quiere decir /

A207: no / que se vuelven viejos pero /

A208: pero sigue igual /

P209: bien / pero sigue igual qué sería / en este caso cómo sería / cómo era el capitán / qué personalidad tenía /

A210: soberbio /

A211: soberbio era profe /

A212: soberbio dice en el cuento /

Para pensar el acompañamiento al proceso lector, en relación con la pregunta: ***¿Qué acciones lingüísticas y no lingüísticas de los docentes manifiestan el acompañamiento a los alumnos en el proceso de aprendizaje?***

Podemos ver, en el siguiente intercambio, que transcribimos el inicio de una escena de lectura “escolar en voz alta, comunicativa”. La docente plantea las reglas de juego. Usa la pregunta para marcar la desobediencia a la regla planteada por ella y comienza a leer.

Predomina, en el primer momento, la función apelativa, para que los alumnos actúen de acuerdo a pautas fijadas por la docente.

P27: (...) vamos a sacar el libro / (vuelve al centro del aula / al frente) / lo van a abrir en la página cuarenta y dos / (...) (los alumnos buscan el libro) /

A28: ¿qué página? /

P29: cuarenta y dos / (escribe en el pizarrón) /

A30: profe

P31: sí /

A32: me olvidé el libro /

A33: yo también /

A34: yo también profe /

P35: el que se olvidó el libro preste atención porque saben que tienen que traer el material / así que / presten atención se quedan calladitos total yo ahora voy a leer en voz alta / (dos alumnos se disponen a leer juntos) /

P36: no / de a dos no /

A37: no tengo el libro /

P38: no importa / ¿no escucha lo que acabo de decir? /

A39: profe / ¿qué página? /

P40: cuarenta y dos / (comienza a leer en voz alta junto a su escritorio /apoyada) / los alumnos / que en su mayoría tienen el libro siguen la lectura en silencio /con la vista / los que no tienen el libro escuchan al docente) / la leyenda del Holandés Errante / algunos viejos marinos / acostumbrados a navegar / muchos mares / y a soportar tormentas / y ciclones / dicen haber visto la sombra de un barco / que recorre las aguas / y no amarra / en ningún puerto / suelen decir /que es / el Holandés Errante / un barco fantasma / (...)

Que el docente lea en voz alta a alumnos del secundario podría interpretarse como una innovación didáctica, como una tarea de mediación en la línea de Pennac (1993). El texto elegido es literario, se trata de un texto narrativo y de ficción. En ningún momento se aclaran objetivos de lectura, relación con la clase anterior ni lo que se espera de la tarea que se inicia esa jornada. La clase se organiza en torno al libro y la lectura que se ha seleccionado.

Hay alumnos que no tienen el libro para poder “seguir” con los ojos la lectura que la docente hará en voz alta. Les pide que estén atentos y remarca que ella les leerá. Dos alumnos se disponen a leer juntos, pero la docente usa la pregunta negativa, impidiendo que lo hagan. ¿Seguir la lectura con los ojos no facilita la comprensión de un texto extenso cuando es leído por alguien? Se trata de un texto literario... complejo sintácticamente... Escuchar la lectura en voz alta sin seguir con la vista no es igual a poder seguirlo. El intento de los alumnos que no tienen el libro para leer con alguien responde al sentido común. ¿Porqué la prohibición?

El final de la lectura en voz alta que dura quince minutos es con una pregunta sobre si les gustó el cuento.

P40 (...) cierra el libro / lo deja sobre su escritorio) / (los alumnos permanecen en silencio durante casi quince minutos que lleva la lectura del docente / cada uno siguiendo la lectura con la vista) / bien / ¿les gustó el cuento? /

A41: (responden en simultáneo) sí /

P42: ah / tá bueno /

A43: no / horrible /

Frente a esta pregunta docente surgen una serie de preguntas sobre la lectura de literatura en la escuela: ¿Qué se enseña en literatura? ¿El gusto por la lectura? ¿Se acepta el “horrible” por respuesta? El interés de los alumnos ha quedado en claro por la duración- quince minutos- de la escucha silenciosa por parte de los alumnos.

El intercambio continúa:

P44: bueno / no le gustó entonces / (busca unas hojas que están sobre su escritorio / luego se dirige a todos) / yo les traje unas actividades / antes de hacer las actividades del libro y antes de hablar / del cuento / porque si hablamos del cuento / resolvemos las actividades / entonces / les voy a repartir / una hojita cada dos (muestra la hoja) / ustedes van a ver que tienen un montón de imágenes / (se detiene / mira a un alumno como señalándole que no moleste / luego prosigue) / acá / a esta altura se empiezan a repetir las imágenes (señala) / entonces la cortan (señala dónde) y se las dan al compañero de atrás / voy a repartir una cada dos / ¿está? / (va distribuyendo las hojas) / una y la cortan a la mitad / para ustedes dos / ¿tienen tijerita? / para ustedes dos / (continúa entregando / camina por los pasillos) / para ustedes dos /

A45: ¿tenemos que cortar dos? /

P46: no / tienen una para cada una / ¿sí? / fíjense que se empiezan a repetir / (indica en la hoja) / ahí las cortan / si / ¿se dieron cuenta dónde se repiten? / es bien en la mitad de la hoja / ahora les explico qué tienen que hacer / acá / / ahí con / ella / (continúa entregando la hoja cada dos alumnos fila por fila / de adelante hacia atrás y de izquierda a derecha) / (los alumnos hablan entre sí con el compañero que está cerca)(...) en la hojita / ssssshhhh / (solicitando silencio) / ponen como título A47: *esperá profe / espere que busque la carpeta /*

P48: el Holandés Errante / ahí ya tienen / bien /

A49: profe / ¿en una hoja aparte? /

P50: nooo / a continuación / (...)

En la intervención 44 la docente explica cómo repartir el material de trabajo y en qué consiste la tarea y el comienzo de las actividades previstas.

Hay una reflexión de la docente acerca de porqué no “hablan” del cuento: la actividad de la lectura parece interrumpirse por la actividad escolar sobre el texto leído. Incluso, la docente retoma el no gusto por la lectura que algunos expresaron como motivo de las actividades. Se lee no para hablar sobre lo leído sino para hacer

actividades que están en el libro o incluso antes, actividades con imágenes para relacionar con el texto leído.

Es un movimiento hacia fuera del texto – el cuento- es un movimiento hacia fuera de la lectura, orientado hacia la actividad escolar sobre el libro leído.

Estas actividades escolares que llevan a la docente a evitar hablar del libro leído, se oponen a la práctica habitual del consumo cultural. Cuando uno comparte con otros una película, un libro, una obra de teatro, lo normal es que, al terminar de compartirla, se inicie un diálogo, se intercambien puntos de vistas, se genere una comunidad de “lectores” que sigue construyendo sentidos.

La tarea que se debe realizar se explica: las imágenes tienen que relacionarse con algún elemento de la historia.

P54 (...) / ponen / el Holandés Errante / pegan la fotocopia / (hace en el pizarrón el recuadro donde pegan la fotocopia) / (...)

P56: vieron que tienen muchas imágenes / a cada una de esas imágenes / (...) / le ponemos un numerito / (continúa ejemplificando en el pizarrón) /

A57: ¿cualquier número? /

P58: no no / no / uno / dos / tres / cuatro / ¿sí? / las numeran en orden / ¿está? / una vez que las numeraron / ustedes se van a fijar que todas esas imágenes / tienen una relación con el cuento / directa o indirecta / ¿qué quiero decir con esto? / a lo mejor / hay una imagen / que no es tan evidente / ¿sí? / que yo tengo que pensar que relación tendrá / hay otras que son muy evidentes / ¿sí? / si la imagen se repite / ¿sí? / vamos a fijarnos si podemos sacar otra cosa / si no podemos sacar otra cosa / escribimos lo que nos parece / ¿sí? / y una misma imagen puede tener varias lecturas / por ejemplo / vamos a suponer que ustedes tienen / un corazón / (dibuja un corazón en el pizarrón) / entonces yo / en el cuento / que no es el caso / en el cuento / digo / habla de amor / entonces como habla de amor / el corazón me parece que tiene ese vínculo / pero después encuentro más adelante / que / que el cuento dice / el corazón se partió / entonces digo no / es esto / entonces pongo otra más / (simula escribir debajo del corazón dibujado en el pizarrón) / y hago otra relación / ¿se dan cuenta de lo que digo? / de alguna imagen puede haber una sola relación / y de otras puede haber varias / está / por lo menos tienen que encontrar una de cada una porque todas tienen un vínculo / ¿está? / ¿se entendió? / (un alumno le entrega una fotocopia a la profesora) /

Esta tarea, obliga a los alumnos a volver sobre el texto leído, reconstruirlo para poder establecer las relaciones. Es una actividad creativa, en el sentido de que los obliga a buscar elementos para la relación entre imágenes y cuento.

En la siguiente transcripción vemos que la tarea demanda de los alumnos una relectura del texto fuente. La docente así lo entiende, pero también entiende que los alumnos no lo están haciendo de ese modo e interviene a los efectos de orientar la lectura.

P94: (...) / para hacer la actividad / no se van a acordar de todo si están mirando solamente las imágenes / ¿sí? / tienen que tener el libro ahí / tienen que volver / sobre la lectura / no se van a acordar de todo / miren ahí / el cuento / y / les va a surgir / algo / (la profesora camina) /

La mediación docente a veces aparece como una pregunta que lleva a reflexionar sobre conocimiento enciclopédico, en este caso, sobre la versión escrita de la leyenda de tradición oral.

P432: bueno / qué paso entonces si la contaron en un libro / una versión /

A433: popular /

P434: impresa / escrita / ¿y por qué? / porque estos textos que se pasan de boca en boca corren el riesgo de perderse / ¿sí? / entonces para que queden se hace una versión por escrito /

Pero, en la secuencia didáctica la lectura de un cuento deriva en una tarea escolar de estudio de un tema – texto expositivo sobre las características de la leyenda-. De hecho, el estudio de los géneros literarios forma parte de los contenidos curriculares. Lo que se puede analizar es la relevancia del mismo para la comprensión lectora del texto que se acaba de compartir.

¿Cómo circula la palabra en las prácticas concretas?

En el siguiente fragmento de la clase podemos ver que la docente utiliza la repregunta para hacer prevalecer la propia idea del alumno.

A100: profe / en la primera fila / la segunda / ¿qué es? /

P101: (la profesora mira la imagen / permanece sentada) / ¿qué le parece a usted? /

A102: (inaudible) /

P103: bueno / usted / ponga lo que ve / después vemos qué pusieron todos /

Un alumno que duda sobre su propia interpretación de una imagen recurre a su docente. Pero esta, estratégicamente repregunta al alumno, le demanda que escriba lo que a él le parece. Esta manera de intervenir es estratégica para un propósito: dejar que el alumno diga su propia construcción de sentidos, sin la influencia de la mirada docente. También aclara que se trata de un momento, luego se verán todas las respuestas.

Sobre la pregunta de investigación: ***¿Cuál es el grado de polifonía presente en las clases observadas?***

Podemos mencionar que cuando una alumna plantea un tema diferente al tratado en la clase (pregunta sobre las leyendas modernas... La docente repregunta sorprendida, como si no hubiese entendido el concepto de leyenda moderna, pero luego lo interpreta como leyendas tradicionales que en algunos pueblos siguen pasando de generación en generación ¿La estudiante no estará hablando de las leyendas urbanas? Producciones propias del siglo XXI diferentes a las leyendas de tradición oral. No lo sabremos, porque la docente interpreta ella el sentido del aporte de la alumna.

VIII.3- LAS PRÁCTICAS COMENTADAS Y EL COANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN. LO QUE REFLEXIONAN LOS DOCENTES ENTREVISTADOS.

La lógica que guiará el desarrollo analítico de las entrevistas de autoconfrontación será relevar de cada una de ellas el análisis, la reflexión que hizo el docente entrevistado al mirar su práctica, por supuesto, en relación con la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad en el marco de la relación pedagógica. Este análisis nos permitirá contrastar la mirada intrínseca de los actores implicados en las prácticas, con la mirada del investigador, que quedó patentada principalmente en los fragmentos elegidos de cada video para la autoconfrontación.

VIII.3.1- ***Análisis de la autoconfrontación en el caso 1:***

Convenciones:

E: Entrevistador

R: Entrevistada

(...) elisión
... frase inacabada, anacoluto.
/ Silencio, pausa
// Silencio o pausa más prolongada.

El investigador eligió como primera escena de la filmación para realizar la autoconfrontación:

El comienzo de la clase, cuando la preceptora está tomando lista, los alumnos que llegan tarde ingresan, buscan bancos y la profesora prepara la clase. En un momento dado llama a una alumna y habla con ella mientras la preceptora continúa tomando lista. Los alumnos se paran, siguen ingresando tarde. Hasta que en un momento la docente se para y saluda: *“Bueno, buenos días a todos”*.

La docente, al verse en la imagen, lo primero que hace es ir emitiendo expresiones sueltas. Cuando ve que llama a una alumna, acota: “Ahí le pido que reparta”; Sobre un gesto que hizo, “no me había peinado”; sobre el caos de los alumnos que entran tarde, que se paran, “es una irreverencia total”.

Estos tres comentarios, son relevantes para analizar cómo se siente la docente frente a la experiencia de “verse” en práctica. Tres movimientos discursivos en simultáneo: un movimiento descriptivo de la acción, recordando lo que hizo, al llamar a la alumna, un movimiento defensivo de su propia imagen – que reaparecerá a lo largo de la entrevista- y un movimiento valorativo, axiológico, cuando afirma “es una irreverencia total”, nuevamente sobre la acción que se ve.

Cuando se para la reproducción y se le pide que comente dice lo siguiente:

R – Bueno, tiene que ver mucho con el estilo institucional, me parece, del IEM, ¿no? que es un estilo mas/ (...) parecido al de un aula universitaria, ¿no?/ que no se pautan ciertas cuestiones/ rituales como / párense/ para saludar/ o por lo menos, en mi trayecto acá en el IEM no he visto que los profesores lo hagan, digamos, ¿no?, como una cuestión así, ritual./ Si hay un saludo pero/este.../ no es tan formal como en otros colegios, por ejemplo./

Se produce un silencio que un poco la obliga a continuar:

R – En otros colegios yo/ si hago que los alumnos se paren/ pero/ les explico

siempre al principio que/ no es por hacerme reverencias a mi como profesora sino como/ una forma de marcar que ya terminó la hora de esparcimiento y que se tienen que concentrar en la clase/ siempre les explico eso y /bueno lo hacemos/ yo estoy parada y saludo y ellos también.

En esta reflexión sobre su práctica, sobre lo que pasa en el inicio de la clase la docente recurre a explicar desde lo institucional. Sobreentiende que lo que se está mostrando es el desorden y en su reflexión esto tiene que ver con la ausencia de ciertos rituales propios del nivel secundario, pero que en esta institución en particular no se cumplen.

En su segunda reflexión, compara lo que hace en el IEM con su propia práctica en otros colegios en los que los rituales de saludo inicial están presentes. Al respecto distingue el ritual como marca de asimetría hacia el docente (“referencias a mi como profesora”) del ritual como marca temporal del tiempo para el estudio. Manifiesta que explica esta idea a los alumnos.

A continuación el entrevistador repregunta:

(...)vos en esto que viste, ¿creés que hay algo que tenga importancia en relación al tema de la autoridad pedagógica o no te parecen tan...importante?

A lo que responde:

R- Si me parece/ por ahí me/ inquieta un poco o no me siento muy cómoda cuando los alumnos llegan tarde eh.../ interrumpen/ se van a buscar bancos/ eh.../no esa situación que/ que por ahí hace perder bastantes minutos de la clase/ más que cuestiones de la autoridad, ¿no?

(...)

R – Y.. este.../ con respecto a la autoridad pedagógica me parece que eh.../ lo que provoca en realidad es/ más dispersión/ ¿no? /es decir que me cuesta después retomar la atención de ellos.

Su respuesta al interrogante sobre la cuestión de relación pedagógica en el fragmento observado inicia con una afirmación: “la inquieta un poco”, “la incomoda”, pero después se corrige: es pérdida de tiempo y no cuestiones de autoridad. Es más dispersión, provoca falta de atención.

Cabe preguntarse entonces, qué sería la relación pedagógica y la autoridad, si no tiene que ver con la posibilidad de crear un espacio de trabajo. En su respuesta hay una mirada práctica, que la lleva a mirar la pérdida de tiempo y la dificultad de atención, pero la idea de autoridad se aleja de estas cuestiones prácticas. Entonces, no puede ver en la escena cuestiones relacionadas a la construcción de la autoridad pedagógica.

A continuación se reproduce la segunda escena elegida:

Los alumnos leen en silencio, hasta que se escucha la voz de la profesora en la clase grabada cuando compara y diferencia el alcoholismo de la ludopatía, por la ausencia de signos visibles del problema.

Cuando la docente entrevistada escucha su voz, toma la palabra y dice: “*Reformulo muchas veces*” y el entrevistador le pide que explique su comentario.

R- (...) a mi me preocupa mucho que los alumnos me entiendan siempre/ y que realmente se / realice una explicación de mi parte/ entonces trato de no repetir (...) /lo que el texto dice sino decirlo de otra manera para que ellos se aseguren la comprensión.

(...)

R- (...)era una clase sobre recursos explicativos/ entonces ellos leían el texto/ íbamos a la cartilla teórica e íbamos haciendo una combinación de teoría más este.../ los ejemplos que ellos podían identificar/ después/ en el texto.

En estas dos afirmaciones hay una intención de explicar lo que el video muestra. Su interés por la comprensión de los alumnos la lleva a reformular lo que el texto en común dice.

Se reproduce el tercer fragmento elegido: Es una escena donde se superponen voces... en un momento se escucha que la profesora dice: “hay gente que está hablando de otra cosa” La actividad de los alumnos es encontrar en el texto ejemplo de las estrategias explicativas que dice la teoría.

Esto provoca las siguientes reflexiones en la docente:

R – Les llamo la atención también... [sigue la reproducción de la clase](...)

Cuando escucha su intervención controlando la atención de los alumnos comenta espontáneamente que está llamándoles la atención. Pero porqué agrega el lexema “También”. Podría interpretarse que está dirigiéndose al entrevistador, para argumentar en el sentido: “ en este fragmento se ve que ejerzo autoridad, porque les llamo la atención. Es que si no se le asigna valor argumentativo no tendría mucho sentido su uso, como elemento de adición, simplemente.

A continuación, mientras sigue la reproducción del video de la escena comenta:

R- En realidad estaba prestando atención a cosas no muy pedagógicas [risas]

E - Hablando un poco de esa situación. ¿Verte/ así/ dando la clase/ esa mirada de la cámara te produce algo?

R- Si/ por ejemplo el tono de mi voz/ mi imagen, si/ muchas críticas me puedo hacer/ pero aparte hace poco/ ahora un año que tuve a mi gorda/ y también me cuesta reconocermé corporalmente/ no me había visto así... [gestualmente, sigue comentando en tono de broma]

Nuevamente su comentario tiene que ver con su imagen corporal..... El entrevistador aprovecha para pedirle que explique cómo se siente la experiencia de verse en situación de práctica, filmada. Ella es autocrítica con su tono de voz, con su imagen y se justifica, apelando a su cercana maternidad. Esto podría ser anecdótico, pero se considera importante para pensar el instrumento de autoconfrontación a través de un video como traza. Es una herramienta que pone en tensión no solo lo profesional, sino también lo subjetivo, la propia imagen, elementos que siempre están en juego en el desarrollo de la actividad.

La docente entrevistada, vuelve al tema de la clase observada:

R- (...) sí/ haber, lo que puedo ver de acá es que / es un trabajo también un poco mecánico, no/ lo que les pido a ellos en este caso es que reconozcan información teórica y puedan identificar eh.../ cómo se acomoda eh..../ el ejemplo que les pido del texto a esa información teórica (...)

S- Vos a eso que lo estás llamando como mecánico, lo ves como algo negativo

o?/

R- No porque eh.../ es un paso previo que tienen que hacer/ tienen que leer la teoría/ entonces yo los estoy acompañando me parece en esa lectura si bien tiene que ver con esta identificación/ bueno después voy pidiendo otros procesos un poquito más complejos como que son relacionar con el ejemplo, descomponer el ejemplo/ transformar el ejemplo/ este.../no me parece negativo porque si yo le doy la cartilla y les pido que ellos lean solos/ y no los acompaño/ me pasa que no lo leen/ o por ahí no entienden o no pueden establecer la relación. Lo que si veo ahí es que me cuesta captar la atención de todos/ tengo que estar constantemente llamando la atención y bueno eso también ya pasa por motivaciones de los alumnos/ Ahora que estoy en la época de recuperatorio, veo que los alumnos que están en recuperatorio realmente no han estado físicamente, han estado físicamente pero no mentalmente en las clases/ entonces ahora recién me están preguntando cosas/ recién dicen: -ah, era fácil/ cosas que se habían bloqueado simplemente por no prestar atención y creer de antemano que no la iban a entender.

En su reflexión sobre la práctica califica la actividad dada a los alumnos como mecánico. El entrevistador le pide que aclare el valor del término mecánico. Ella lo sostiene como un momento en una secuencia que después será más compleja para los alumnos. A continuación destaca que ve un problema comunicativo con los alumnos: el no poder captar la atención de todos. Esto la lleva a justificar la situación por una falta de motivación de los alumnos y justifica su respuesta con datos de la realidad: ahora que están en otra etapa académica, de recuperatorio, recién están preguntando cosas que ya se dieron en clases.

En el siguiente intercambio, se cierra la autoconfrontación con algunas indagaciones del entrevistador:

E – ¿Cambiarías algo de lo que hiciste?

R- Quizás por ahí incorporar otras dinámicas, ¿no?./ Traer / yo trabajé con un texto/porque por ahí también me parece que está bueno centrarse en un tema y sobre ese tema ir dando los ejemplos/ pero por ahí podría combinar/traer(...) otros ejemplos de definiciones/otros ejemplos que/ por ahí definan al mismo

concepto, pero de distinta manera/ o sea/ siempre se puede enriquecer una clase/ pero/ lo que planifiqué en general creo que / es lo que se fue dando, si.

R – Es lo que se dio.

En esta reflexión se ve que la docente continúa justificando lo que hizo, pero introduce la posibilidad de variar los ejemplos. El entrevistador vuelve a introducir el concepto de autoridad pedagógica:

E- En cuanto a la relación pedagógica, en esta clase. ¿Hay alguna “cosa” de esa clase que vos elegirías para comentar, que haya sido importante para ver la relación / de autoridad docente/ alumnos o /no?

R- ¿De autoridad pedagógica me decís no? (Gesto de incompreensión, de duda)

E- Si en esta clase hubo alguna “cosa” así especial, que vos dirías / esto me gustaría...

R- ¿Negativo o positivo?/ La verdad es que no.../recuerdo, pero no recuerdo así toda la clase específicamente. Pero me parece que ahí está planteada/ la relación como una oportunidad no/ para construir el conocimiento, es decir, eh.../ yo me veo / no se si es la mirada que podría tener otra persona/ pero me veo bastante abierta a las inquietudes de ellos/ Si me preguntan algo lo explico/ o pido a otra persona que explique y sobre eso reformulamos/entonces ahí me parece que está la oportunidad para construir entre todos el saber,¿ no?/ en el diálogo, en la interacción/ yo constantemente estoy pidiendo el diálogo/ no se si mis preguntas son cerradas/ por ahí son simplemente que se fijen en la teoría/ que lean/ que presten atención/ que repitan quizás lo que dice la teoría pero después que puedan establecer relaciones /¿no?/ como que voy de cosas muy básicas a un poquito más complejas. Eh/ así la puedo definir, como una oportunidad/ Hay quienes no la toman.

En primer lugar se analiza la duda, la necesidad de entender qué es la relación pedagógica. Pregunta si en términos de negativo positivo y concluye afirmando que no recuerda la clase.

A continuación afirma: la relación está planteada en términos de oportunidad para construir conocimiento. Afirma que se ve abierta a las inquietudes, dispuesta a responder y menciona el diálogo y la interacción fomentada por ella.

Para terminar se cuestiona si sus preguntas son cerradas, pero justifica diciendo que después deberán hacer cosas más complejas, establecer relaciones, por ejemplo.

La última oración ratifica la responsabilidad del otro en esa relación: “hay quienes no la toman”, en referencia a las oportunidades que ella da.

VIII.3.2- *Análisis de la autoconfrontación en el caso 2:*

Convenciones:

S: Entrevistador

P: Entrevistada Patricia

... frase inacabada, anacoluto.

/ Silencio, pausa

// Silencio o pausa más prolongada.

(...) elisión

El entrevistador reproduce el video hasta llegar a la primer escena elegida: se trata de la parte donde la docente, en el marco de la devolución de una evaluación está preguntando sobre porqué el papel de diario es de baja calidad.

P- En otro curso me dicen/ ¿para qué si después lo vamos a usar para el baño? (hace referencia a la imagen de la clase en la que pregunta por qué no se usa un papel más fino para hacer el periódico).

Este primer comentario espontáneo de la docente, a través del cual relaciona lo que ve en el fragmento de la clase con un comentario que le hicieron alumnos de otro curso, es ya una manera de reflexionar sobre la práctica. El chiste de los alumnos – para qué va a ser de mejor calidad el diario si después se usará como papel higiénico- que la docente trae a colación utiliza una imagen vulgar para referir a condiciones socioeconómicas reales en ciertos sectores sociales. Y la docente toma la decisión discursiva de darle entrada en esta entrevista, a ese chiste.

A continuación comienza la entrevista en torno a sus primeras reflexiones sobre la clase:

S – En este fragmento observado, vos ¿qué podés decir de esto que acabás de ver?

P- Bueno, un poco la idea que subyace a esa idea de la devolución de los/ de los trabajos, ¿no?/ Primero la consideración siempre de la evaluación como una instancia más de aprendizaje, ¿no?/ Trato/trato de armar la evaluación con esa posibilidad que de algún modo también/ más allá de recuperar información o reformular o lo que fuere/ también los haga pensar y esa misma instancia sea una posibilidad de aprender/ (...) cuando voy a hacer la devolución nunca entrego los trabajos (...) Primero, considero que es un documento/ que les permite, bueno, integrar la carpeta y.../ a la que después van a volver para revisar, para repasar sobre todo porque tenemos trimestrales/

*entonces/este.../y...bueno/ se convierte la carpeta en un material de revisión. /Los chicos no tienen manual/ no hay libros. Entonces.../Es decir, en la biblioteca tenemos libros, los consultamos/ pero,/ digamos a la hora que a los chicos tienen, tengan que estudiar, que eso ocurre en sus casas este/... el material que tienen es la carpeta. /Entonces está bueno que, me parece a mi, que al devolver cada uno de los prácticos los chicos puedan ahí reformular, aclarar / porque inclusive si al momento de hacer la evaluación o el práctico o lo que fuere, no respondieron, entonces, esta instancia por ahí aclara./ De todas maneras, no todos los chicos corrigen, ¿no? Eso se puede ver en la clase (se refiere al video). Pero/ si se logró aunque sea en esta instancia la comprensión, es como que/ hay muchas instancias posibles de construir el conocimiento y tiene que ver con las individualidades, porque/, bueno/ no todos aprendemos de la misma manera ni en los mismos momentos ni de la misma forma/. Entonces, digamos/ estas alternativas me parece que ofrecen un plus, otra oportunidad./ Alguno.../ capaz que para otro que ya fue armando este/las ideas o construyendo su conocimiento esteee... /esto nada más sea una repetición/ lo cual tampoco está de más, digamos. / Pero para muchos quizás esta última sea una instancia/ Y quizás para alguno ninguna (Risas).
S- Aunque no haya habido antes/ aprendizaje....se puede... (Superposición de voces)
P- Claro, me da la impresión esa./ Pero bueno, de todas maneras, en sí mismo este práctico completa un proceso, ¿no? /Completa un proceso, pero/ también este...*

Explica la escena de devolución de la evaluación. Plantea sus ideas sobre la evaluación – en particular en esta instancia de devolución – como una etapa de aprendizaje. Para algunos alumnos será de repetición, pero para otros será un momento en que puedan aprender. Justifica esta idea afirmando que no todos aprendemos en los mismos tiempos. Hace notar que para los alumnos la carpeta es un documento, pero también un material de consulta porque no tienen libro. Se usa la biblioteca pero los chicos no disponen de los libros para la casa.

Es una reflexión sobre la práctica que ve en el video hecha desde la lógica de la prácticas, en tanto explica las decisiones pragmáticas que la llevan a decidir dedicar tiempo a la devolución.

A continuación el entrevistador interroga a la docente sobre el tema de la autoridad en el fragmento observado:

P- Eh..., claro si bueno.../ la idea que entre todos tratamos de armar, ¿no? esta instancia. E inclusive a mi me parece importante siempre comentarles eh/ haber qué parte del proceso es esa que estamos planteando./ Porque yo creo que/ un poquito más adelante (se pone el video y se escucha ruido)// ahí les digo a los chicos (no se escucha por superposición con las grabación) y les digo a los chicos bueno ya vimos este panorama general sobre el diario y ahora vamos a focalizar/ me parece que esta idea

de ir comentándoles también como está planificada la forma del acercamiento al diario es hacerlos participar en este proceso de aprendizaje que es compartido, no?/ Porque sino directamente pondría el tema en la pizarra y ...lo desarrollaría...y / entonces la idea es que ellos también intervengan y que tengan/ de alguna manera un protagonismo, ¿no?/ Eso de también usar los sellitos, qué se yo que puede parecer por ahí medio infantil/ tiene una carga afectiva también./ Porque no es desvalorizadora del trabajo/ están las caritas esas que...están tapadas/ que se tapan con las manos y dice qué pasó, ¿no?/ En vez de decir te equivocaste, está mal, está terrible/ pero bueno/ me parece que son como...esteee../ pequeños modalizadores que permiten cierto... haber este/...¿cómo se llama? / Compromiso... cierta complicidad no me salía la palabra/ para la tarea.... Este...Bueno, no eso no asegura que se logra, / que se logre, pero...

S- Afecto, ¿tocaste/ tomaste esa palabra?

P- Si, si

S- Vos, ¿considerás que es importante?

P- Si yo considero que si, ¿no?

S- ¿Pero con estos chicos en particular o en general en la tarea docente.

P – No, no en general. Si, no. Porque me parece que esta construcción del conocimiento también tiene que ver con la construcción de la subjetividad, ¿no? Trabajamos con personas, entonces esteee.. me parece que/ que está bueno esto de encontrar algún lazo que, que permita esteee bueno como personas eh/ encontrar caminos a través de los cuales, bueno,/ si tenemos mejor comunicación, mejor trato, mejor relación, me parece que eso ayuda también a lo que queremos hacer que es ...este /formar, ¿no?

La respuesta de la docente se realiza a partir de la participación de los alumnos, ya que entre todos reconstruyen la tarea, los hace participar de la lógica de la tarea para que entiendan y puedan así ser partícipes. Explica el uso de las “caritas” para la evaluación como modalizadores que permiten cierta complicidad con los alumnos y como formas de no desvalorizar la tarea del otro.

La afectividad es importante, sostiene, porque el trabajo con personas requiere mejorar la comunicación y porque el trabajo con el conocimiento es un trabajo de construcción de la subjetividad.

La segunda escena elegida por el entrevistador es sobre el trabajo en grupo – en una parte los chicos le dicen a la docente que no entienden y ella les contesta: -¿Por qué

me dicen que no? La docente explica a un grupo mientras siguen trabajando. Luego vuelve a pasear por los bancos e interactúa con algunos grupos. La docente comenta:

P- Bueno, la idea ahí es que/ haber esta explicación general para el grupo clase/ eh/ da cuenta que por ahí no llega a todos, ¿no?/ A tal punto que hay interrupciones y yo hago silencio, porque bueno están hablando/yo me doy cuenta de los grupitos inclusive que me van siguiendo y de los que están en/ digamos en otra./ Entonces, bueno/ se que de todas maneras recupero ya grupalmente el trabajo/ acercándome y viendo qué es lo que está haciendo cada uno/ Es más/ de la experiencia de esos pequeños grupos este.../ saco algunos datos que me vuelven al grupo clase/ para aclarar...este...

S- O sea, ¿es como una elección didáctica/ que/ aunque vos notés que cuando estás explicando no hay mucha atención en algunos/ continuar?/ Lo planteo en relación a las diferencias de otros docentes, de lo que yo estoy pensando en mis docentes que tuve en el secundario/ cuando no volaba una mosca, cuando, ¿no? /¿Entonces lo estás planteando como una decisión didáctica?

P- Si porque creo que también algunos me siguen/ entonces completo ese marco, ¿no?/ porque creo que algunos me siguen. Estoy viendo los grupos. /Entonces después me voy ya este a cada uno de los pequeños grupos como para orientar concretamente porque sé cuales estuvieron un poquito más disperso./ Es más, a veces los que yo creo que estaban muy atentos/ en el trabajo este personal, individual de la pregunta/ al ver cómo están trabajando me doy cuenta que necesitaban esa/ ese personalismo digamos/ en, en la mediación ¿no?/porque/este... claro para todos no llegaba el mensaje así/ grupal, digamos Así que/ y bueno por supuesto/ también creo que en ese trabajo grupal hay un cooperativismo entre los chicos, entre los pares que sin dudas a veces resuelve mejor la explicación este/ que la del docente, ¿no?

S- ¿Hay como un esfuerzo tuyo, como docente, por esto de la explicación/ tanto a toda la clase, a grupos particularizados/ como un acompañamiento?

P- Si yo, yo, me /va/ creo que necesito hacer/ dar esas instancias, ¿ no?/ Yo creo que tengo que hacerlo/ este/ es más/ por ahí hasta en forma individual, porque/ yo noto que hasta cuando me acerco al grupito algunos, todos te miran te dicen: - Si, si/ entonces bueno voy y les veo la carpeta para ver si cortó/ ¿viste la entrevista que cortaban la foto?/ ¿No? (refiere a una actividad de reconocimiento textual, donde algunos separaban la foto del cuerpo del texto) A pesar que ya había explicado en varias/

S- El tema de las fechas que se necesita

P- Claro, que se necesita.

S- y ellos la recortaban

En esta secuencia de la conversación la docente explica porqué además de la explicación general para toda la clase, incluye explicaciones para los grupos pequeños e incluso, afirma, a nivel individual. Al respecto sostiene que son diferentes instancias necesarias para que se entienda el tema.

Vuelta a interrogar sobre porqué explica aunque algunos no atiendan, sostiene que la explicación general no llega a todos. Y que incluso, al ir por los grupos a veces alguien que aparentemente no estaba atendiendo, sí había comprendido.

Se le pregunta si cambiaría algo de la clase, a la luz de lo que vio. A partir de allí se genera el siguiente interrogante:

P- Este/ en este grupo en particular / llevó mucho más tiempo/ ¿no?/ más tiempo. Con otros grupos se resolvió mejor los chicos tienen como una gimnasia/ digamos/ de eh/digamos de la tarea que supone/ eh/ bueno/ resolver/ lo que se les pide en menor tiempo/ pero en este grupito no/ probablemente porque juegan o porque en algunos casos este/ les cuesta buscar los textos, ¿no?/ Eh/ pero bueno /me parece que el tiempo ayuda a que los chicos entren en la dinámica por ahí/ del trabajo. Cabe aclarar que/ por ahí no son tareas /a las que están acostumbrados los chicos, ¿no?/ yo noto que por ahí/ hay planteos que tienen que ver con una forma diferente de trabajo en relación a lo que ellos venían haciendo en la escuela primaria, ¿no?/ entonces están como / disociados y hasta que encuentran la lógica

S- ¿En lo que hace a lengua y en relación a la primaria?

P- Si yo noto eso/ que hay así como una/ me parece un cambio de lógica

S- ¿Cuál sería el cambio?

P- Hay un cambio de lógica en la tarea, ¿no? Y me parece que no solo en la lógica en relación a lengua sino también en relación a las otras disciplinas, porque haber, este año un cambio sustancial/ muchos profesores cada uno con su modalidad, su tarea ¿no? Entonces el chico/, haber, tiene que aprender lengua pero también tiene que aprender a ser estudiante secundario/ o sea me parece que es mucho, ¿no? (...)

S- ¿Ese cambio tiene algo que ver también con los modos del lenguaje? ¿Pensás que pasará por ahí también o no?

P- Eh / si me parece que tiene que ver con los/ con los modos de relación/ no porque

haber/ son muchas personas las que entran al aula con distintas modalidades/ de relación/ pedagógica y disciplinar/

S- Claro.

P- Entonces este/ los chicos me parece que tienen que hacer una adaptación eh/ muy grande (risas)

S- (risas) Es como que/ todavía se nota más que la clase era al comienzo de/ del año

P- Si, si, prácticamente son las primeras tareas.

En lugar de plantear cambios reflexiona comparando al grupo de alumnos con otros grupos. Plantea que son lentos, que les cuesta entender la lógica de los trabajos. Menciona el cambio de un nivel a otro como posible problema. De tener una sola docente en primaria a los muchos adultos que ingresan en el aula cada uno con sus lógicas y sus tareas.

Se reproduce el último fragmento elegido: el final de la clase cuando los alumnos van y la profesora los detiene para que acomoden y les pide que traigan la tarea completa.

P- (...)Cabe decir que era la última hora, ¿no?/ de clases ese día// o sea que están desde las siete y media los chicos con la clase.// (se sigue escucha el audio del video cuando ella dice: El jueves completo...)no ocurrió eso que el jueves(...)/ no no pasó pero de algún modo yo este tenía en claro que así iba a ser/ haber/ fue como un acercamiento a la lógica del trabajo/había que buscar textos/ había que/ identificarlos y demás pero yo sabía que necesitaba otra instancia en la que bueno ya cada uno sabía lo que tenía que hacer, pero hay como esa/ ese tiempo un poquito más lento en este grupo para entender cuál es la lógica del trabajo/ No sé si para entender me parece que/ que tiene que ver con adaptarse a lo que tiene que hacer, ¿no?/ a lo que tiene que hacer. Me parece que pasa en gran medida por este proceso de entrar en el secundario y tener otra modalidad de trabajo, en general, ¿no?/ Así que sí, bueno ahí se van e inclusive en la clase siguiente no llegaron a llevar todos/ la tarea así que tuve que llevar otra vez los diarios/ bueno y ahí se cerró, no, pero (...)

P- Si/ a mi me parece que/ eh/ digamos haber/ eh el trabajo comunicativo y de

enseñanza aprendizaje es un poquito más lento que con otros grupos en este en particular/ sin embargo creo que no ofrece dificultades para la comunicación/ Es cierto que, por eso digo, que explico y algunos atienden y otros no pero después me voy a otro grupito y me parece que logro esa comunicación/ este/ bueno hay que tener un poco de paciencia/ pero en realidad me parece que/ que no dejo de comunicarme con los chicos/ y eso es importante

S- ¿Y por parte de ellos también?.

P- No sí, si, Si. No si, si totalmente porque me van expresando también sus dificultades/ o lo que fuere, ¿no? Este/ pero me parece que/ que logramos la instancia del vínculo tanto personal como educativo, digamos.

La docente justifica el comportamiento desordenado de los alumnos diciendo: “era la última hora”. Después vuelve a reflexionar sobre el grupo, cuando escucha su voz pidiendo la tarea para el jueves. Ella cuenta que eso no sucedió, pero también que ella sabía que ese grupo no lo iba a poder hacer todavía. Y vuelve a retomar la idea de que los chicos están todavía sin adaptarse al secundario y a la modalidad de trabajo.

Por último aclara que no hay problemas de comunicación o de vínculo con estos alumnos, incluso por parte de ellos que así se lo han manifestado.

VIII.3.3- Análisis de la autoconfrontación en el caso 3:

Mientras buscaba el fragmento de clase escogido para mostrar a la profesora, ella comenta: “Nunca me vi filmada”. Le explico brevemente cuál es el sentido de la filmación).

La docente manifiesta lo novedoso de la situación de verse, de confrontar con su propia práctica en un video.

El segmento que se le reproduce a la docente es el siguiente:

P27: (se dirige a su escritorio para buscar el libro) / bueno / vamos a sacar el libro / (vuelve al centro del aula / al frente) / lo van a abrir en la página cuarenta y dos / (los alumnos buscan el libro) /
A28: ¿qué página? /

P29: cuarenta y dos / (escribe en el pizarrón) /

A30: profe /

P31: sí /

A32: me olvidé el libro /

A33: yo también /

A34: yo también profe /

P35: el que se olvidó el libro preste atención porque saben que tienen que traer el material / así que / presten atención se quedan calladitos total yo ahora voy a leer en voz alta /

(dos alumnos se disponen a leer juntos) /

P36: no / de a dos no /

A37: no tengo el libro /

P38: no importa / ¿no escucha lo que acabo de decir? /

A39: profe / ¿qué página? /

P40: cuarenta y dos / (comienza a leer en voz alta junto a su escritorio /apoyada) /

A partir de la reproducción se inicia la entrevista de autoconfrontación simple:

P: y / y lo que trato de hacer es que ellos asuman su responsabilidad como alumnos / de que la incorporen / porque ellos lo resuelven enseguida en el aula con / bueno lo hago con otro / no / se tiene que hacer cargo de que faltó a su responsabilidad entonces / no es que no va a hacer la actividad sino que la va a hacer como todos / porque sino lo que hacen es decir / no trabajo porque no lo traje / la va a hacer como todos nada más que le va a costar un poquito más porque no / no fue responsable /

E: bien / eh / hay algo / ¿hay algo importante que vos veas en / en este fragmento en relación a la autoridad pedagógica? /

P: yo le intento marcar / eh / eso sí / le intento marcar porque me parece que es la única forma de / de que ellos encuentren el límite / eh / no sé si lo logro / yo / creo que medianamente sí porque / se pudo trabajar con ellos / eh / les cuesta / eh / les cuesta /

les cuesta darse cuenta / les cuesta darse cuenta de que uno no lo hace porque uno no los quiere / porque / enseguida estas vos como qué mala / pero / en realidad yo lo que intento es que ellos sepan que yo no / no / no tengo el mismo lugar que ellos / de hecho ya los trato de “usted” / que debo ser uno de los pocos especímenes que los trata de usted / pero eso también me sirve / que no quiere decir / que / necesariamente tenga que tratarse de “usted” para lograr esto / a mí me sirve / sobre todo porque soy un poco más jóvenes entonces ellos / creen que uno / uno es par /

E: ajá /

P: sirve porque / (se refiere al fragmento de fijación mostrado) / funciona en el aula / porque lo traen /traen el libro / porque / consiguen así al principio les pongo marcas / si no lo traen después ya los dejo porque es como para que / lo incorporen como parte de / de su vida de alumnos /

En sus respuestas aparece una explicación al impedimento de que los alumnos lean de a dos, compartiendo el texto. Quiere que les cueste un poco más la tarea a quienes no cumplieron la obligación de traer el libro. Ella lo sostiene desde la responsabilidad.

Después explica que intenta marcar la distancia con el usted, porque a ella le sirve para que vean que no son pares. Aclara que no considera necesario el uso del usted, pero que a ella le sirve.

A continuación la entrevista sigue con nuevas preguntas:

E: En esta clase / ¿sí?/ ¿qué fue lo más importante que / que paso en la clase / si la podés reconstruir / que te parece que fue lo más importante? / ¿recordás que leyeron? /

P: sí leímos el / el / holandés errante / para mí lo más importante siempre es / sorprenderme con las posibilidades de lectura porque yo les di una / eh / unos dibujos /

E: sí /

P: que yo había pensado en relación a la lectura / y ellos siempre / me acuerdo que habían pensado más cosas de las que yo pensé / ellos siempre me sorprenden en eso / en la capacidad de creación y que ellos empiecen a encontrar esto en la literatura / no sólo que puedo tratar de / a partir de lo que pasa / em / hacer una semejanza / o no / con la realidad / sino que además que cada persona tiene / sus posibilidades de lectura

/ y / es / ahí está la riqueza / que tiene que ver con sus recorridos porque / ellos / o / por lo general se trabaja con una posibilidad de lectura / y hay muchos porque / somos muchos / somos diversos / y tenemos muchos distintos recorridos entonces / bueno / esto esta bueno / porque / si yo les doy todo y ellos hacen lo que yo quiero / me aburro / E: a manera de cuestionario /

P: claro / no es que no lo trabaje / trabajo también con cuestionarios pero / eh / tratando de no buscar que reproduzcan siempre lo mismo / cuáles son los personajes / cuál es el tiempo / porque eso no les deja nada / y ellos sienten que no se divierten / que también tiene esto lúdico / la posibilidad de leer / imaginar / jugar / y ver que hay / otras cosas / eso fue lo que más me gusto de la clase / las clases de literatura siempre / tienen eso / que los chicos encuentran cosas /

E: claro /

P: incluso hasta las más duras / las de gramática a veces también lo que pasa que les cuesta más / a esta edad / eh / pero / eso fue lo que más me gustó /

E: bien /

P: que yo me pueda divertir también porque sino / (risas) / me aburro /

Considera que lo más importante que pasó en la clase fue leer el Holandés errante y sorprenderse con las lecturas diversas de los alumnos. Explica que a partir de las imágenes que ella eligió los chicos establecieron relaciones que a ella no se le habían ocurrido. Valoriza esto porque no le gusta hacer actividades repetitivas. Destaca haberse divertido en la clase.

Para seguir la entrevista se le pide que elija un fragmento de la clase en el que se puso en juego algo del orden de la autoridad.

P: creo que hablaban / mientras yo leía / o / hubo un par / (...) que los miré / que / yo mientras leo no paro la lectura / salvo que hagan algo muy grave / pero sino intento no pararla / pero sí mirarlos / llamarles la atención / si no trabajan / creo que había algunos que no trabajaban / también / dar vuelta / y decirles que / que trabajen / por lo general siempre les reparto el material / siempre les reparto a cada uno el material / igual ellos a veces trabajan en grupo / esta clase tiene un momento individual y otro en grupo / (...) bueno / ellos tienen que respetar eso / cuando es individual se trabaja solo / y cuando es en grupo se trabaja con el otro / (...) sobre todo porque / por esto porque / hay cosas que no se pueden compartir con el otro porque son muy personales / y no se

logra el aprendizaje sino / lo logra uno /

E: bien / bien / y / y / por que elegís / digamos / qué es lo que te lleva a elegir estas situaciones / en estas situaciones en las que vos les decís a los chicos / creo que hay un momento en el que vos detenés la lectura y /

P: miro /

E: mirás a un alumno y otro momento que le decís / ya es tiempo de que se ponga a trabajar / ¿por qué pensas que allí hay / qué cosas del orden de la autoridad se ponen en juego allí? /

P: y /

E: ¿por qué elegís esos momentos? /

P: y porque se pierde el sentido de la clase / se pierde el / hagan la actividad a partir de la lectura / por lo tanto sino me escuchan no la van a lograr plenamente y / y sino trabajan no están cumpliendo con lo que / con el rol de alumno con lo que tienen que hacer / ellos en mi clase van a trabajar / así / guste / o no les guste / desde lo más feo a lo más lindo / no es que ellos seleccionan qué van a hacer / después le encontraremos el sentido / se los explicaré / lo discutiremos / lo retomamos / de hecho yo trato de ir retomando / bueno / ahora vimos la leyenda / bueno / vamos a retomar que / qué vimos antes / para compararlo / pero / si ellos no hacen / no consigo el orden necesario / no puedo lograr los objetivos de la clase / se pierden en sus conversaciones / aparte son / eh / muchos /

E: treinta y nueve /

P: son muchos / y se dispersan fácilmente ellos por una cosita ya / eh / y es un curso muy bueno no es un curso malo /

Elige escenas donde los alumnos hablan mientras ella lee. Cuando se le pregunta porqué elige estas escenas responde que tiene que ver con que con esas situaciones la clase pierde el sentido. Si no escuchan lo que tienen que hacer no podrán cumplir con el rol de alumnos y no se cumplirían los objetivos. Todos los alumnos harán todas las tareas previstas en su clase.

E: ¿qué relación encontrás vos que / hubo entre lo que planificaste para esta clase y / y lo que sucedió en la clase? /

P: no / mis objetivos se cumplieron / ellos / respondieron bien / trabajaron todos / discutieron en el momento de discutir / además / me parece que / el orden de la

autoridad también se va contagiando / si yo les llamo la atención a uno enseguida y en la justa medida / ya el otro no lo va a hacerlo porque no quiere pasar por eso / sin la necesidad de mortificarlo nada / llamarle la atención / y ya está / entonces los otros ya saben que / para que no lo mencione / no lo va a hacer / y / y / ya / puedo avanzar con la clase / sino yo / permito uno / eso ya / se va generando el desarreglo

En este fragmento considera que la clase se realizó como lo había previsto. Para ello recupera sus objetivos y la participación de los alumnos. También que lo del orden de la autoridad se contagia.

A continuación se le pregunta si cambiaría algo a la clase dada. Su respuesta fue:

P: (...) a lo mejor les hubiese puesto menos imágenes / me parece / me hubiese predeterminado menos en la lectura y ponerle más espacios en blanco para que ellos agreguen / que me parece que se los pregunté pero oralmente / (...)

P: a lo mejor darles un poquito más de espacio de recreación / eh / después quedó poco tiempo para que ellos estructuren el cuadro / pero bueno / de todas formas yo la clase siguiente lo retomé

Su primera reflexión es técnica, en cuanto a la cantidad de imágenes y los espacios para completar. Reestructuraría la actividad escrita incluyéndolo que respondieron en la parte oral. La segunda respuesta habla de dejar más momentos de recreación. Aclara que se refiere al tiempo para armar el cuadro.

IX- CONCLUSIONES.

En primer lugar, diremos que, en cuanto a las modalidades discursivas con las que construyen autoridad los profesores de los casos analizados, encontramos dos posibilidades diferentes. Así, las docentes del caso 1 y 3 construyen una modalidad discursiva con marcas lingüísticas de distancia comunicativa y con un claro predominio de las funciones del lenguaje referencial, apelativa y metalingüística. Además, una regulación de los turnos de intercambio fuertemente marcada. En cambio, en el caso 2 la docente produce rupturas en esta distancia comunicativa a partir de la introducción de marcas de afectividad, particulares de su manera de relación. Además se pudo encontrar

una secuencia donde los alumnos se interrelacionan entre ellos de manera afectuosa y cambiando el tema de la clase. También, en el caso 2, el manejo de los turnos de la palabra es más “libre” y las regulaciones de la docente son en un estilo suave e indirecto.

En segundo lugar, el caso 2 permite ver una auténtico caso de polifonía, de intercambio dialógico donde los alumnos pueden desarrollar ideas diferentes a las del docente. En el caso 3 esta situación polifónica se manifiesta igualmente cuando les es permitido a los alumnos justificar las relaciones entre el texto leído y las imágenes dadas por la docente, pero sin significar auténticas posturas diferentes, ya que el tema no es controversial. En el caso 1, la actividad de lectura realizada, es monológica, en tanto las respuestas que los alumnos pueden elaborar solo repiten lo que está en el texto fuente.

En tercer lugar podemos ver que el acompañamiento a las situaciones de lectura que llevan a cabo los docentes presentan escenas de lectura en voz alta comunicativa (caso 1 y 3) y una escena de lectura grupal indicial (caso 2) En el caso 1 y 3 la diferencia es quién lee en voz alta. En el caso 1 serán los alumnos, quienes presten la voz y en el caso 3 será la docente quien les “done”, les regale la lectura de un texto de ficción. Al respecto el caso 3 se diferencia del 1 y 2 en que estos últimos abordan textos comunicativos y no ficcionales.

En cuarto lugar, el grado de escolarización de las actividades de lectura es alto en los tres casos. En el caso 1 se plantea un objetivo de lectura y se realiza una práctica de lectura cortada y comentada. En el caso 2 no queda claro que se trate de una escena de lectura. Para los chicos es una actividad que consiste en buscar y recortar clases de textos. En el caso 3 tampoco se plantea un objetivo de lectura, sino que se lee en voz alta y a continuación se realiza una tarea.

En quinto lugar, en cuanto al tipo de preguntas y respuestas hay coincidencias en el sentido de que en los tres casos las preguntas las formula el docente y la respuesta no es de elaboración creativa ni crítica, sino literal. También, coincide que las respuestas de los alumnos, por lo general son monosilábicas y por tanto, ampliadas por la misma docente.

En sexto lugar, desprendiéndose lo anterior, planteamos que la circulación de la palabra es altamente regulada por la lógica escolar - pregunta respuesta y que la carga explicativa recae en el docente.

En séptimo lugar diremos que la instancia de autoconfrontación generó reflexiones en los docentes en el sentido de explicar las prácticas hechas. Para esto, de manera profesional justificaron las escenas que se usaron como trazas de la actividad.

En el caso 1, la docente no reconoció el tema de la autoridad, la construcción de la relación pedagógica en las situaciones de ruido comunicativo observado sino que lo consideró un problema de pérdida de tiempo de organización. Construye un discurso justificando lo hecho: por un lado en la dinámica institucional y por otro en la continuidad de la secuencia. Al respecto de esto último, explica el monologismo de su clase en términos de “actividades mecánicas” y las justifica porque permitirían complejidades posteriores. En el caso 2 la reflexión que construye la docente la lleva a plantear que con el objetivo de generar nuevas posibilidades explica a toda la clase, a grupos particulares y hasta de manera individual. La instancia inicial de devolución de la evaluación, se considera igualmente una situación de nueva posibilidad de aprendizaje. En el caso 3 la autoconfrontación le permite enunciar como ella construye la distancia comunicativa y como valoriza el cumplimiento frente a los que no trajeron el libro. Para ella esta es una manera de generar aprendizaje en torno a la autoridad con la metáfora del contagio.

En los tres casos, la reflexión movilizó a realizar un discurso explicativo de las prácticas, descriptivo y permitió que aparezcan razones y criterios de la práctica. (Como ejemplo, diríamos lo de la metáfora del contagio del caso 3, o la explicación grupo por grupo en el caso 2).

X- BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín Mijail (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benveniste Émile (1971) *Problemas de lingüística general I* Siglo XXI México, 1997
- Bravin, C. y Pievi, N. (2008) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Coordinación de Investigación del INFD, iniciativa conjunta de la organización de Estados Iberoamericanos y UNICEF.
- Cavallo G. y Chartier, R. (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*; Madrid: Taurus.
- Chartier Anne-Marie y Jean Hébrard (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)* Barcelona: GEDISA
- Chartier R. y Jean Hébrard (1998) *Discursos sobre la lectura*; Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R (1996) *El orden de los libros*; Barcelona: Gedisa.
- (1987) *Lecturas y lectores en la Francia del Antiguo Régimen*; Méjico: Instituto Mora.
- (1995) *El mundo como representación*; Barcelona: Gedisa
- (1999) *Cultura escrita, literatura e historia*; Méjico: FCE.
- Ducrot Oswald y Tzvetan Todorov (1974) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela – comp.- (1999): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas Buenos Aires: Centro de estudios multidisciplinares.
- Goodman Kennet S. (1996) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* Bs.As. Siglo XXI.
- Greco, María Beatriz (2011): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Bs.As.: Noveduc
- Jakobson Roman “*Lingüística y Poética*” en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix-Barral, 1977
- Lahire, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (1998): *Imágenes del Otro*. Barcelona: Alertes.

Levinson Stephen C. -Traducción de Mirabet África Rubíes- (1989) *Pragmática* Barcelona: TEIDE.

Maingueneau Dominique - Víctor Goldstein traductor- (2009) *Análisis de textos de comunicación* Bs. As. Nueva Visión.

Martín Rojo Luisa y Rachel Whittaker *Poder-decir o El poder de los discursos*. Madrid, Arrecife, 1999

Rancière Jacques – Trad. Estrach Nuria- (2002) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Publicaciones:

Alavedra Anna Cros “*El discurso docente: entre la proximidad y la distancia*” (Pp 55 - 75) en *Revista Iberoamericana de Discurso y sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria* Volumen 2 N° 1, marzo de 2000 Barcelona, Gedisa.

Cahour Béatrice et Christian Licoppe “*Confrontaciones a los rastros de su actividad Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo*”(I à XI) en *Revue d'anthropologie des connaissances* 2010/2 - Vol 4, n° 2 ISSN 1760-5393. En <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-I.htm>

Cots Josep María “*El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente*”(Pp.9-31 en *Revista Iberoamericana de Discurso y sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria* Volumen 2 N° 3, setiembre de 2000, Barcelona, Gedisa.

Duschatzky, S. y Skliar, C. “*La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*”. En *Cuaderno de Pedagogía*. Año 4 N° 7. Ed. Bordes, Rosario, 2000.

Fernández Gabriel e Yves Clot « *Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad* » publicado en *Laboreal*, Volume III, N°1, 2007 Pp. 15-19. Versión digital en http://laboreal.up.pt/media/artigos/112/15_19pt.pdf

Foucault Michel - Traducción de Gertrudis Gavidia y Jorge Dávila en base a la traducción de Corina Iturbe- ¿Qué es un Autor? “*Qu’est-ce qu’un auteur?*” in

Dits et Écrits, pp. 789-812 y “*What is an author?*” in *Foucault Reader* (P. Rabinow; Ed.) en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15927/1/davila-autor.pdf>, consultado el 29 de agosto de 2012

Duboscq Julie et Yves Clot « *L’autoconfrontation croisée comme instrument d’action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés* »(255-286) en *Revue d'anthropologie des connaissances* 2010/2 (Vol 4, n° 2). ISSN:1760-5393. En <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2.htm>

Greco, M. B. (2010): “*Relación pedagógica y lugar de la autoridad*” Escrito inaugural en el marco del Programa de Becas Saint- Exupery – INFD- CD IUFM.

Hébrard Jean “*El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*”. Conferencia dada en la Biblioteca Nacional, Bs.As., en el año 2000.

Lavandera Beatriz R. “*Hacia una tipología del discurso autoritario*” en *Plural* Año I - N° 1 septiembre de 1985 – Autoritarismo <http://www.escenariosalternativos.org/default.asp?seccion=revistas1&subseccion=revistas1> consulta realizada el 8 de agosto de 2012.

Nicastro Sandra “*Pensando la intervención: Una reflexión desde bambalinas*” – Bs.AS.: Revista Novedades Educativas N° 58 2005

Pastré Pierre, Mayen Patric, Vergnaud Gérard « *La didactique Professionnelle* » en *Revista Francesa de Pedagogia* 2006

Rickenmann, R. (2007): “*Investigación y formación docente: Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional*”. En: *EccoS revista científica*. Julio-Dezembro, año/vol. 9, número 002. Centro Universitario Nove de Julio. Sao Paulo. pp. 435- 463.

Rosenblatt Louise M. (1996) “*El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*” en *Textos en contexto*1. Los procesos de lectura y escritura Asociación Internacional de lectura. Lectura y Vida Buenos Aires. Argentina.

Tenti Fanfani, Emilio, “*Viejas y nuevas formas de autoridad docente*”, *Revista Toda VIA*, 2004.

Tusón Amparo y Virginia Unamuno “*¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar*” (Pp. 19- 32) en *Revista Iberoamericana de Discurso y*

Sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria Volumen 1 N°1 marzo de 1999, Barcelona, GEDISA.

ANEXO:

*ANEXO I CORPUS DE DATOS DEL TRABAJO DE CAMPO EN ARGENTINA
UTILIZADO PARA EL DESARROLLO DE LA MÉMOIRE*

I.A) CASO 1: CLASE DE IDIOMA NACIONAL Y LITERATURA DE TERCER AÑO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA DR. ARTURO OÑATIVIA

I.A.1) Entrevista previa

Docente Entrevistada: Profesora Roxana. J.

Becario responsable: Sergio G. Grabosky

Materia: Idioma Nacional y Literatura - Lengua y literatura- en Tercer año -equivale a segundo año del secundario común-.

Institución: Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia” de la Universidad Nacional de Salta.

Contexto: Colegio público dependiente de la Universidad estatal, inserto en una zona popular del norte de Salta Capital. Barriadas cercanas como Ciudad del Milagro o Castañares, conviven juntamente con algunos asentamientos en pleno auge. El ingreso al colegio es por sorteo.

Fecha y horario: 19/05/11 hs 14,30.

Lugar: Sala de profesores.

Convenciones:

SG: Entrevistador

RJ: Profesora entrevistada

/ Pausa de habla.

...: idea suelta, anacoluto.

[] para aclaraciones o interrupciones.

(...) partes no comprensibles.

1. SG –Bueno, Roxana, lo primero que vamos a conversar es un poco sobre tu trayectoria,/ cómo han sido tus estudios, tu formación, tu título, / cómo fue tu trayecto formativo así/, al comienzo, ¿no?.

2. RJ- Bueno yo en principio/ y este... me inscribí en Letras, pero para hacer la Licenciatura. En realidad primero me inscribí para las dos/ vertientes, para el Profesorado y la Licenciatura. Pero al cabo del primer año decidí abocarme solo a la

Licenciatura porque/ mi experiencia con las materias pedagógicas/ con Introducción a la Educación especialmente no había sido satisfactoria, no por mi rendimiento sino por los contenidos que... o cómo se habían dado los contenidos que no me habían llamado la atención. Entonces...

3. SG-¿Vos ya tenías ahí en claro en esa época para qué era la Licenciatura, digamos la diferencia entre Profesorado?

4. RJ- Yo ya sabía que con el título de licenciada me iba a dedicar a investigar, que era lo que a mi me gustaba en ese momento. / Bueno, así cursé la totalidad de las materias de la Licenciatura, aprobé todas, menos una y me quedaba la tesis. Pero justo ese año fue la crisis del 2001 y me pregunté quién me iba a pagar por investigar.

5. SG- (Risas) Ahí claro, ya habían pasado unos años y ya conocías un poco más el funcionamiento...

6. RJ- No había hecho ninguna pedagógica, salvo Psicología del Adolescente y del adulto que estaba en el primer año y ninguna otra. Entonces ante esa encrucijada, saber cuál iba a ser mi destino laboral y este qué me ofrecía la Licenciatura, tomé la decisión de hacer todas las pedagógicas que no había hecho hasta el momento. Mientras tanto hice algunos Seminarios extra para formarme para mi tesis. Bueno, eso me retrasó un poco la carrera, porque tuve que hacer materias que eran correlativas entre sí, todas las pedagógicas, algunas las rendí libres y finalmente le encontré un sentido y gusto al profesorado, le encontré una razón de ser que no era significativa para mí a principio de la carrera.

7. SG- ¿Te acordás cuando empezaste a estudiar, en qué año?

8. RJ- En 1997.

9. SG - ¿Y te recibiste al final de profesora?

10. RJ- De Profesora, primero para la Enseñanza Media y terciaria, ya tardíamente, en el 2004, a fines del 2004 y profesora en Letras recién terminé este año, / me rendí una materia libre que la tenía hace muchísimo tiempo.

11. SG- Completaste el tramo...

12. RJ- Completé el... el tramo ese...

13. SG- ¿Y la Licenciatura?

14. RJ- Y la Licenciatura la abandoné porque empecé la Maestría, de la cual tengo aprobada todos los Seminarios y me restan solo los Idiomas y la tesis.

15. SG – Claro, ya optaste por un posgrado

16. RJ- Si, por un posgrado.

17. SG- En cuanto a la época, volvamos a cuando estudiaste la carrera, ese contexto histórico- social. Vos recién hablaste de la crisis del 2001, pero no solo eso, ¿ese contexto en general, Vos creés que influenció la manera en que vos cursaste, que vos estudiaste? ¿Dejó alguna huella en tu formación?

18. RJ- Más que,... te puedo hablar de cómo el contexto socio económico influyó en mi familia no había/ en mi familia estabilidad laboral y / eso sí perjudicó en cierto sentido, porque yo no contaba con todos los materiales con los que podría haber quizás/mejorado / más/ mi formación, aunque no obstante consulté muchísimo la biblioteca/ digamos que pude desarrollar una serie de estrategias con compañeras de estudio, cada una compraba una fotocopia y se la iba pasando, es decir, no es que nos

resumíamos unas a otras sino que/ contábamos con el material por esta especie de vínculo cooperativo...

19. SG- Alguna Beca, trabajo antes de recibirte, ¿tuviste que realizar?

20. RJ- Yo me presenté a la Beca Nacional y pude contar con la beca todos los años de mi carrera. Entonces eso si me ayudó también, por ejemplo a comprarme computadora, a viajar, a comprarme libros. Y Bueno, si, me ayudó a solventar mis estudios, en definitiva.

21. SG- ¿Trabajar en esa época en otra cosa que no tenga que ver con la docencia?

22. RJ- Si, danza, en algún momento enseñé danza, pero fue hacia el final de la carrera cuando ya había terminado de cursar y aprobar exitosamente la mayoría de las materias y sin embargo no obtenía el título por no haber hecho el profesorado desde un principio.

23. SG- Vos ya contaste una de las preguntas que habíamos pensado con mis compañeras de grupo. El tema de porqué elegiste ser docente muy vinculado a una necesidad práctica, frente a la Licenciatura, pero ¿alguna otra motivación quizás cuando ya empezaste a hacer las pedagógicas?

24. RJ- En realidad cuando empecé la carrera/ yo me/ problematicé mucho acerca del rol social que iba a cumplir. En un principio, desde el primer año del secundario yo me había mentalizado que iba a ser contadora/ Y estudié en colegios, en varios colegios pero todos comerciales y / la verdad que seguía mucho/ mi formación en las materias como contabilidad, administración de empresas, liquidación de sueldo/ me gustaba. Pero cuando llegué a fin de mi carrera secundaria, pensé que era un campo de estudio muy frío y que no me quería desempeñar en eso, sino en algo que tuviera una función más social. Entender la Literatura o los estudios lingüísticos desde una perspectiva social siempre fue mi inquietud, desde el principio de la carrera y como te digo, después de hacer muchas materias teóricas, con mucha impronta sociológica, con enfoques más sociales le encontré ese sentido a la pedagogía también, ¿no? A mi actividad pedagógica.

25. SG- Como que se resignificó eso que por ahí al comienzo no...

26. RJ- Estaba... era más bien instrumental para mi.

27. SG- ¿Y tus primeros trabajos? Así brevemente para...

28. RJ- Si, mis primeros trabajos fueron pasantías en la Universidad como bibliotecaria, no bibliotecaria, sino ayudante de bibliotecas y este...después una pasantía en el Ministerio que fue en el plan de lectura y bueno, suplencias. Ya me inscribí en la Junta formalmente y fui convocada a algunas escuelas antes de recibirme a escuelas públicas, como docente.

29. SG- Claro. La trayectoria en años es corta, sos una docente nueva todavía.

30. RJ- Desde el 2004.

31. SG – A pesar de eso ya en cuatro años vos podés plantearte ahora si tus expectativas cuando te estabas a punto de recibir o tomaste la decisión de ser docente, se condice con lo que vos ves ahora que estás dentro del sistema, trabajando como docente. ¿O qué pasó con esas expectativas?

32. RJ- Bueno, a mi me emocionó mucho poder recibirme, poder desarrollarme laboralmente, profesionalmente, siempre fue como un orgullo para mi porque sentía

que lo había logrado con mucho esfuerzo. Respecto a lo económico. Y que eso me iba a brindar una estabilidad laboral que es la que gozo ahora. Estabilidad económica y laboral que no tuve antes en mi vida. Sin embargo me desilusionó mucho al comenzar este/... mi desempeño laboral/ comparar nuestra situación laboral/ la de todos los docentes, con otros. Me pasaba que yo / trabajaba en El Galpón que iba a dar clases un día...viajaba muchísimos kilómetros daba la clase, terminaba muy cansada y volvía a la madrugada y / es una anécdota, quizás tonta, pero en el colectivo cuando ya volvía escuchaba a un muchacho que hablaba con una chica que recién conocía en el colectivo y le contaba que no estaba recibido que / en su trayecto universitario se había dedicado más bien a las fiestas a... conocer chicas, bueno...

33. SG- No al esfuerzo y al estudio

34. RJ- No al esfuerzo, al estudiar y sin embargo sin recibirse volvió a su pueblo y como había estudiado uno o dos años de contabilidad le habían dado la administración de una finca y las cifras que el daba, por ahí capaz que no eran verdaderas, pero de todas maneras, me tiró por el suelo todo el esfuerzo que yo hacía, en comparación, las diferencias de sueldo. Y esta diferencia entre el esfuerzo que uno pone como docente y por ahí otras profesiones que no requieren por ahí tanta dedicación y sin embargo son mejores remuneradas.

35. SG- Vamos a otro aspecto de la entrevista que tiene que ver con la tarea docente. ¿Cómo es para vos la tarea docente actualmente, en esta época en la que nos toca estar en el aula? ¿Cómo la podrías describir, cómo la sentís a la tarea de enseñanza?

36. RJ- Es satisfactoria, en el sentido de que me permite conocer/ a otros sujetos, que son mis alumnos y enriquecerme con eso. En ese sentido es satisfactoria. Pero en otro sentido creo que/ la situación actual/ es lament... / de la escuela en general, es de mucha contención. Y...

37. SG- ¿Eso sería así como un desafío para el docente de hoy? ¿Vos lo tomás así?

38. RJ- Lograr excelencia académica. No sé si llamarlo excelencia, pero digamos un/ la posibilidad de/ de que el aprendizaje realmente se efectúe en un contexto en el que/ hay que atender a muchas otras cuestiones. Entonces, si me cuesta en alg... no últimamente/ pero si años atrás, me costaba muchísimo coordinar una actitud de estudio en los estudiantes con la asistencia a clases. Se asistía a clases para otra cosa, para socializar, para descargar muchas tensiones, para contención. Me acuerdo puntualmente de un alumno que su mamá no figuraba no/ en su vida. Entonces un chico que estaba muy solo nunca faltaba al colegio / pero siempre hacía otras cosas que no eran estudiar. Entonces, en ese sentido si me problematizo muchísimo mi rol. Hasta donde yo puedo desempeñarme para lo que me formé, que es enseñar contenidos o conocimientos para el uso de la lengua, para el disfrute, para el análisis de la literatura como un bien cultural.

39. SG- Vos estás hablando de tu formación, de los objetivos para los cuales te formaste. ¿Además de haber estudiado en la Universidad, hubo algo, algún otro trayecto en tu vida que haya influenciado en esa formación o no?

40. RJ- Quizás en algún momento fui religiosa y este... me desempeñé como catequista desde los quince años/ Ya a los quince años me dieron un grupo de chicos a cargo y tenía que preparar los encuentros/ me preparé con otras personas que me enseñaban

cómo preparar los encuentros y ya la segunda clase, yo entré como una auxiliar y a la segunda clase me asignaron un curso así es que...

41. SG- ¿Y vos considerás que esto te ayudó, fue positivo digamos para...?

42. RJ- Me ayudó...Fue positivo porque desde un principio pude manejar grupos, este... tenía que enseñar también, aunque es otra área y nada que ver/ Me tenía que encontrar con los padres, hacer reuniones de padres/ o sea que hay muchas cuestiones de mi rol hoy que yo ya las desempeñaba a los quince años.

43. SG- ¿Vos le?... Tenés un docente acá al frente tuyo que se acaba de recibir, que viene con el título, te lo muestra y te dice: - Roxana, ¿qué me recomendás que haga para ser un docente en la escuela de hoy en día? - ¿Qué le dirías?

44. RJ- Escuchar mucho a los alumnos... porque me parece que ese es uno de los defectos. No se si generalizar, pero lo que pude ver y lo que me pasó incluso es pensar que uno va con el cassette, con el cassette de teoría y de perspectivas y tiene que derramar esos contenidos en los alumnos. Se olvida de qué es lo que está pasando con los estudiantes en ese momento. Si están aprendiendo y / están comprendiendo lo que vos les decís o en qué sentido lo están comprendiendo. Porque por ahí hay una comprensión diferente de los conceptos, que uno está derramando...

45. SG- Eso de escuchando, ya nos inserta en un tema, no. ¿El vínculo que vos establecés con tus alumnos? ¿Cómo lo considerás vos? ¿Cuál es tu mirada sobre esa relación que tenés con tus alumnos?

46. RJ- Yo creo que todavía estoy construyendo el vínculo. Por una cuestión muy particular. Yo nunca me sentí adolescente/ en mi vida. Siempre me sentí adulta como muy, / siempre asumí las responsabilidades desde chica. No digo que ser adolescente es ser irresponsable pero si por ahí vivir ciertas cosas que yo las identificaba como irresponsabilidades en la adolescencia. Entonces a mi siempre me, desde el principio me costó mucho vincularme con los estudiantes y no verlos /

47. SG- ¿Vos lo considerás como un tema en proceso, en construcción y a la vez un problema o es un aspecto, digamos, importante?

48. RJ- Un problema para mi para comprender también muchas cosas. No/ muchas actitudes de los chicos/, en el curso/ que en principio no entendía/ yo. La sigo elaborando, pero para referirme al vínculo que establezco con los alumnos a mi me interesa conocer a mis alumnos/ Entonces en general, trato de aprenderme los nombres de todos y ellos se sorprenden de eso. De que yo los identifique desde el comienzo. Que sepa su nombre, a veces su apellido, pero / si puedo aprenderme el nombre, me aprendo el nombre. Ellos se sorprenden y lo noto en todos los cursos. Por otro lado/ desde/ al comienzo de clases yo les pido una autobiografía. Y...a través de esa autobiografía, yo les pido que me cuenten lo que quieran de su vida personal. Fundamentalmente de su historia académica o escolar. Pero encuentro que muchos estudiantes ocupan ese espacio para comunicarse, para contar cosas que quizás los inquietan. Y / ahí yo establezco otro vínculo con mis estudiantes porque al conocerlos, sobre todo en las historias más significativas, también puedo tomar otra actitud con ellos, no? Menos fría, menos operativa, no se si me explico.

49. SG- ¿Problemas con ese vínculo. Te han surgido? ¿Hubo situaciones problemáticas en la relación con algún grupo o no es relevante lo negativo? Porque, por lo que vos

contás estás poniendo el acento en la parte positiva del vínculo, no? Esto de conocerlos, de saber con quién estás. ¿Ha sido problemático en ese otro sentido, es decir, no poder establecer el contacto, tener problemas con el grupo en alguna ocasión?

50. RJ- Sí hay grupos con los que tengo problemas. Grupos que no se abren a la comunicación o que manifiestan desinterés hacia la materia y una falta de respeto hacia mi porque no me escuchan o no les importa/ hablan encima de lo que yo estoy explicando. En ese sentido sí te repito, no se da en todos los grupos y no se da en todo el grupo, pero siempre hay alumnos que tienen un desinterés...

51. SG- ¿Y eso lo trabajás con los chicos?

52. RJ- Y eso lo trabajo en la medida en que puedo. Realmente no me involucro mucho tampoco. En el curso si hablo,/ charlo con ellos, pregunto, / doy mi punto de vista, advierto, y derivo a los departamentos que corresponda. Por ejemplo, en otro colegio, no en el IEM sino en otro colegio ya he derivado al gabinete psicopedagógico porque en ese colegio hay. Acá también/ al Servicio de Orientación. Pero no ya... más allá de lo que yo pueda hacer en el curso realmente yo no lo hago.

53. SG- En cuánto al lenguaje en tus clases, ¿cómo es la relación, el trato? ¿De usted? ¿De vos?

54. RJ- Yo los trato de usted y / pero me parece que no soy demasiado formal en ciertas cosas. Trato de hacer chistes/ de / siempre poniendo a veces la distancia para que no se confundan los roles, pero en la medida en que el grupo también me lo permite yo voy ingresando un poco más allá de las formalidad.

55. SG- Una definición de diccionario, así que vos construirías sobre un buen profesor y un buen alumno...

56. RJ- Buen profesor es un/ docente/ con preparación seria/ que se dedica a realizar lo que su función establece que es enseñar.

57. SG- Vos destacás en primera lugar la formación entonces...

58. RJ- La formación y la dedicación. ¿No?, porque, digamos también puede haber situaciones en las que el docente tiene muchísima formación pero no le interesa en realidad enseñar que es cumplir... dedicarse a eso, ¿no? y también pueden haber personas que tienen mucha voluntad pero no tienen una formación este/ seria que les permita enseñar eso que es para lo que están. Entonces me parece que tiene que haber un equilibrio entre esas dos cosas.

59. SG- ¿En el caso del buen alumno? ¿Qué sería para vos un buen alumno?

60. RJ- Un alumno que se comprometa con el conocimiento. Que se deje desafiar por los interrogantes y que busque salidas a esos interrogantes.

61. SG- Vos considerás que el aprendizaje participativo del que tanto se habla, por la formación que los docentes hemos recibido en el último tiempo, un aprendizaje participativo en lengua ¿qué sería, cómo se construye?

62. RJ- A través del diálogo, como todo, me parece. / Trabajar con lo que los alumnos pueden aportar/. Sobre eso. ¿Pero me hablás de grupos o?

63. SG- No, no en general, estamos un poco en ... hay algunas preguntas pensadas desde cómo vos, por ejemplo lo del buen docente o lo de buen estudiante, por ahí es cómo vos lo construís a ese concepto, nada más, ¿no? Y en este caso también, porque vos venías hablando del alumno que se compromete, que se deja desafiar, o sea estás

hablando del alumno que aprende. Por eso yo te preguntaba esto del aprendizaje participativo.

64. RJ- Claro, el diálogo. Me parece que el diálogo implica un compromiso, porque yo me tengo que comprometer para tener qué decir. Tengo que tener qué decir y tengo que escuchar al otro/ también. Y eso también implica un compromiso o como Bajtín dice: la responsabilidad, ¿no? Esta posibilidad de dar respuesta al otro. Para eso tengo que escucharlo./ Y hay mucha profundidad en eso, ¿no?/ Ver la diferencia/ el otro. Bueno, también tengo que hacer silencio para poder escucharlo. Ahí me parece que está todo.

65. SG- Sobre el IEM que yo voy a observarte una clase en este colegio. ¿Algunas situaciones, dificultades puntuales del grupo de estudiantes, en relación por ahí a lo que esté pasando en el contexto? ¿Cómo? ¿Cuáles son tus desafíos diarios acá?

66. RJ- En este colegio a principio de año hicimos unas jornadas de convivencia donde en acuerdo de/ del año, digamos, de todos los departamentos fue trabajar con la convivencia. Pero lamentablemente no ha dado resultados. Por lo menos desde mi experiencia, desde mi punto de vista. Porque hay grupos muy marcados en los cursos/ muchas separaciones que tienen que ver con cuestiones socioculturales.

67. SG- La relación con lo sociocultural es porque hay chicos de diferentes sectores...

68. RJ- De diferentes sectores/ y que marcan mucho las diferencias entre sí/ Por otro lado hay mucho desinterés por el estudio, por lo menos, lo que yo veo en mi materia./ Hay algunos alumnos que no hacen nada. / Y molestan... es decir, irrumpen el clima de estudio, la participación, se burlan, hay falta de respeto. En ese sentido no estamos logrando una convivencia adecuada/ Y constantemente tengo que / digamos/ interrumpir mis clases/ hablar sobre el tema/ tomar medidas...

69. SG- ¿No podés cumplir la tarea docente? Digamos, tenés que estar cuidando otras cosas...

70. RJ- No en todos los cursos, ¿no? Hay como cierto cur... hay un curso que me ofrece más problemas que otro.

71. SG- ¿Estos temas se tratan, por lo que escucho y por lo que sé porque yo también trabajo en este colegio, pero desde tu mirada, sí se tratan institucionalmente?

72. RJ- Por lo menos este año yo ya envié una nota / puntualizando con qué alumnos tengo problemas/ tienen un rendimiento bajo que me preocupa/ porque no van a poder aprobar. / y si siguen con esta actitud/ de desinterés, entonces/ yo se que ya los llamaron/ Por lo menos dos o tres clases estos alumnos manifestaron otra actitud. No todos, pero de esa lista una mayoría y ahora ya yo les aviso a los chicos que, a los alumnos que no quieren/ por ejemplo, participar/ o que me dicen: -No yo no estudié para hoy/ bueno, los mando/ ya les dije que los mando al Servicio de Orientación porque este es el canal o la vía para que se solucionen estos problemas. No como un castigo, también eso les avisé. No es que ahhh no participás te mando al Servicio. Sino porque me interesa saber cómo vamos a seguir o qué va a pasar.

73. -SG- Eso sería todo, Roxana. Muchas gracias.

I.A.2) Transcripción de registro fílmico de clase

(Compaginación de registro manual y videado)

Institución: Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia – Universidad Nacional de Salta

Curso: Asignatura: Idioma Nacional y Literatura Tercer año, segunda división (Lengua y Literatura en el sistema común)

Día: 14 de Junio de 2011

Hora de inicio: 8 hs.

Hora de finalización: 9:20 hs.

Cantidad de Horas cátedra: 2 (dos)

Docente: Roxana J.

Número de alumnos presentes:

Diagrama del escenario:

00:00	Preceptora 1: <i>(Al lado del escritorio donde está la profesora anotando cosas, toma lista)</i> A cuña/ Aparicio<i>(Bullicio, chicos en movimiento ingresando tarde al curso, o ubicando bancos)</i> Alumna A2:-j Si está la Yohana, Profe! <i>(Sigue el bullicio)</i> Alumno B 3 – No profe, no vino Preceptora:4 - Arias/ Burgos Alumna A 5- Ahí está Alumna C 6- Ahí está Preceptora 7- Burgos Alumno B- 8 Tarde Preceptora 9: - Ya está/ Caez/ Calisaya <i>(La profesora se para hacia el pizarrón y borra)</i> Alumna:10- Presente. Preceptora 11- Camacho/Camacho/ Coro/ Cortez Alumno D12 – Presente Preceptora 13- Cuellar Alumno E 14- Presente Preceptora 15- Elías/ Ensigna Alumnas a coro 16- Se encuentra abajo <i>(La profesora vuelve y se para al lado del escritorio)</i> Preceptora 17- Figueroa Alumna F 18- Presente Preceptora 19 García/ Greco/ Milian/ Ibarra// Ibarra/ Ibañez/ Lopez Codina/ Martinez/ Maza/ Patiño Alumno G 20- Presente Preceptora 21- Puca/ Rojas Alumnas (del sector izquierdo, de los bancos de adelante)
-------	--

22- ¿No llamó, prece?

Preceptora 23- Si no atiende nadie en la casa/ llamé dos días seguidos y Pablo me dijo que lo ha hablado a Julio (se refiere al vicedirector) (parte inentendible) así que no se que pasa/ en la casa no atiende nadie/ y los chicos dicen que se fue de viaje (dirigiéndose a la profesora) Río Popey/ Rodriguez/

Alumno H24- Presente

Preceptora 25- Rojas del Pin/

Alumnos 26- (Gritan a alguien “¡vos!”/ ¡Salas faltó!)

Preceptora 27- Salas/Salas/ Ocaza/Ocaza / Tolo/ Valdéz/

Alumna 28- Tolo si está, profe.

Preceptora 29 - ¿Dónde está Tolo? (Gesto) Valdiviezo

(La profesora llama a dos alumnas que se paran)

Alumna: I 28- Presente

Preceptora- 29- Vera

Alumna 30: Aquí

Preceptora 31- Ceballos/ Aliberti /Salvatierra

(Unas alumnas están en el escritorio al lado de la profe que les explica y les entrega algo)

Preceptora: 32- Buen Día Socaza *(dirigiéndose a un alumno que entra recién al curso)*

Listo profe*(mientras deja el libro de temas en el banco)*

Alumnas 33- ¡Prece!

Preceptora: 34- Buen día (Cuando las chicas se acercan) Chicas, ¿dónde estaban? *(Gesto indicando: lo siento. En seguida se retira, mirando a los alumnos)*

Profesora: 35- Bueno, buenos días/ a todos *(parada al lado del escritorio)* como podrán ver/ nos está acompañando hoy/ el profesor Sergio Grabosky/

Observador: 36- Hola buen día chicos

Alumnos 37- Buenos días

Profesora 38- y su cámara/ van a ser famosos en otro país

Alumnos 39 – Risas.

Profesora: 40- el profesor está haciendo/ atiendan acá/ el profesor está haciendo una investigación/sobre la enseñanza/ así que / *(ruido constante, cuchicheos)* allá atrás los chicos de atrás, Valdiviezo y compañía// *(sigue el ruido y movimiento de alumnos)* así que como les decía nos va a Acompañar la clase para su investigación / Bueno// *(Ruido de la puerta, siguen ingresando alumnos que llegaron tarde)* Bueno las compañeras fueron a repartir unas fotocopias, ustedes por favor vayan sacando la carpeta/ la cartilla/ teórica/ *(esto provoca exclamaciones de los alumnos. El movimiento de los alumnos buscando sillas es constante, están ubicándose los que llegaron tarde. Incluso nuevamente suena la puerta con alguien que llega)*

Alumnos 41- Apareció. Hola. Voces varias

Profesora 42- Atiendan acá por favor /no quiero estar llamando la atención toda la clase/ Rodriguez, ¿la preceptora qué le dijo?/

Alumno H 43- murmura ohh

Profesora 44- Que se siente bien, no es que se va la preceptora y se acaba (suena la puerta de nuevo y entra alguien)// Vamos a seguir avanzando hoy para poder después hacer un práctico integrador/ prepararnos para el PI (Período de Integración)/ con una serie de textos que vamos a ir leyendo/ el día de hoy vamos a ver un texto/ primero este texto nos va a servir para ir /viendo la teoría de la cartilla/ ¿bien?/ para ir identificando lo que aparece/ de la cartilla teórica/ y lo que ustedes van a tener que después aprender y practicar en otros textos/ Bien, vamos a leer un texto sobre un tema/ que salió con alguna charla que hemos tenido en alguna ocasión/ ¿ se acuerdan?/ la ludopatía/ ¿Se acuerdan que habíamos hablado de eso? Que se que/ más adelante/ eh en una charla que ustedes van a tener con el doctor Panza *(esto provoca murmullos entre los alumnos)* el va a abordar este tema también ¿no?/así que/ aparte era un tema que ya venían trabajando

Alumno 45- *(no se escucha)*

Profesora- 46- ¿Y hablaron de la ludopatía?

Alumnos 47- (A coro) ¡No!

07:29	Profesora 48- Entonces próximamente lo va a hacer, digamos/ en el curso del año/ Bueno/ eh/ quiero que lean/ así unos tres o cuatro minutos/ así rápidamente para familiarizarse con el texto y después lo vamos a compartir entre todos ¿Rojas, tiene?
10:18	Alumno 49- No profe <i>(La profe se acerca a su banco que está cerca de la puerta y le entrega la hoja luego vuelve al escritorio. Murmullo, mientras de a poco empiezan a callarse y a sentarse para leer en silencio, pero de a ratos vuelven los murmullos. Así se va entrando en un clima de lectura. La profe se sienta y escribe).</i>
11:27	<i>(La profe se para y se saca el abrigo y se vuelve a sentar)</i>
11:58	<i>(La profe se vuelve a parar en el frente)</i>
	Profesora 50 – bueno, era una lectura rápida que íbamos a hacer para fami/familiarizarnos con el texto/ y ahora sí vamos a leer entre todos/ y luego lo vamos a comentar.// eh, <i>(la profesora busca a quién pedir que lea)</i> Ibañez?
	Alumna F 51- <i>(comentario en voz baja)</i>
	Profesora 52 ¿Qué?
	Alumna F 53 Figueroa
	Profesora54- Figueroa.
	Alumna F 55- “Ludopatía. En los años pareciera que los tratamientos para la ludopatía se han vuelto un tema de moda para los psicólogos/ sin embargo/ los que padecen ludopatía/ especialmente sus familiares como su entorno social no lo ven así//Se sabe/ se sabe que en aquellos casos en donde exista un problema como ese de grave/ es muy difícil tenerlo bajo control/ pero// ¿qué es la ludopatía?/ ¿en qué consiste?/ y sobre todo /¿de qué forma se puede superar?/ La ludopatía o adicción al juego/ Se llama ludopatía a un trastorno de la personalidad que se caracteriza fundamentalmente porque existe una dificultad para controlar ese impulso// y que tiende a manifestarse en el practicar de manera compulsiva uno o mas juegos de azar en simultáneo/ Esta adicción puede afectar en la vida diaria al ludópata/ de tal forma que la familia, la dedicación en el trabajo o el estudio van a ser algo totalmente secundario”

15:00	Profesora 56- ¿Se entiende que es un ludópata? ¿Qué sería ludópata? Alumnos 57- La persona que es adicta al juego Profesora 58- Muy bien la persona que es adicta al juego/ bien A ver/ ¿quién quiere seguir?/ A ver Noelia Alumna 59- “Con todo ello no se debe de confundir la ludopatía con un vicio/ ya que en estos casos Estamos frente a una grave enfermedad crónica: una adicción// ¿Cómo es una persona ludópata?/El perfil clásico del ludópata/ es el de una persona adulta o joven con problemas de ansiedad es decir/ un tanto carpichosa/en esca/con escasa tolerancia a las frus/ a las frustraciones/ cotidianas y con problemas de in/ y con// dificultades de adaptación social//Eh El jugador suele iniciarse en el juego / en una situación social favorable/ esto es/ con ami<gos o con familiares/ <i>corrigen los compañeros</i>) ah/ jugando o adaptándose de manera puntual a (<i>la corrigen los compañeros</i>) eh / en algún evento festivo/ Pero según opinan muchos expertos en estos trastornos/ tan solo basta con/ con varios meses jugando de forma ocasional/ para que un jugador pase a ser habitual” Profesora 60- Bien// A ver “Cowen” (<i>no se entiende bien el nombre de una alumna</i>) Alumnos 61- risas. Alumna 62- El apoyo familiar en la ludopatía/ Cuando se identifica la ludopatía/ el apoyo familiar Se convierte en uno de los pilares fundamentales de la persona ludópata/ incluyendo también el aspecto médico, social y psicológico/ se debe intentar que la persona no visite un (ilegible) casino o ciber / y sobre todo tratar de permanecer cerca de él./ La paciencia y especialmente la confianza en la persona pueden ayudar mucho al ludópata a superar la adicción al juego”. Profesora 63- Bien/ hasta ahí. Un varón/ Elías Alumnos 64- los varones exclaman y se ríen. Alumno 65- “Actitudes y acciones que indican que la persona posee adicción al juego. Los indicadores que muestran que una persona tiene adicción al juego/ no siempre son claros/ La ausencia de sustancias tóxicas/ retardan muchas veces la detección/ por la parte de la familia/ En general los indicadores están ligados a (<i>no se escucha</i>)/ juegos/ estados de ánimo de la persona/ es
-------	---

muy deprimida/ desespe/ (*murmillos y risas*) desesperanzada (*no se escucha lo que se lee por superposición de voces*) se vuelve exaltado y agresivo./ Por otro lado surge el manejo/ manejo extraño de (*no se entiende*) El jugador comienza a ser (*no se entiende por ruidos*) y con el tiempo/ Dice que se queda más tiempo en el trabajo/ en lugares de estudio y no se lo ubica fácilmente porque tiene el celular apagado/ Dice verse envuelto en situaciones de las que los demás lo consultan/ inventa historias tales como/ atraso de los pagos, robos (*ruidos, no se escucha*) compra inesperada de algún objeto costoso/ o vacaciones cuando había dicho que eran imposibles”.

Profesora – 66- Bien ¿Qué dice el texto en esta apartado? ¿Qué hace el ludópata?

Alumna 67- Miente

Profesora 68- ¿Miente?/ ¿A quién?

Alumnos 69- A los familiares.

Profesora 70- ¿Sobre qué?

Alumna71 – Sobre la

Alumno 72 – Vacaciones

Alumno 73- Donde estaba

Profesora 75- Donde se encuentra a donde está.

Alumna 76- Qué hace

Profesora 77- Qué hace con el dinero, muy bien./ Bueno a ver Rioja siga

Alumno 78- “En muchas ocasiones la persona le cuenta al familiar que está yendo a jugar, pero esto es/ minimizado por el jugador y muchas veces por el familiar// Un jugador es compulsivo cuando no puede dejar de hacerlo/ el jugador va metiéndose en su vida”

Profesora – 79 Juego

Alumno 79- “El juego va metiéndose en su vida/ restándole placer a las actividades que antes le Interesaban/ haciéndolo”

Alumnos 80 (lo corrigen a coro se ríen)

Alumno 81- “aislándolo/ y empobreciéndolo en todo sentido/ El jugador compulsivo no puede dejar de jugar solo por fuerza de voluntad/es decir puede abastecerse por un”

20:00	Alumnos 82 (lo corrigen a coro) abstenerse. Alumno 83 – “puede abstenerse por un tiempo pero en algún momento/ a partir de alguna situación// Detonante/ el impulso triunfará por sobre la voluntad y las promesas./ La fuerza de voluntad es una Condición necesaria pero no suficiente/ por eso se hace necesaria la ayuda de un/ de un terapeuta Especializado en el tema”/ Profesora 84- Muy bien gracias a todos los lectores/ Acá al final dice las fuentes de donde se sacó El texto/ está con modificaciones de esa fuente/ Si al/ si ustedes quieren consultarlas pueden perfectamente ir ahí, ¿no?/ en internet/ Bien/ ¿ Se entendió el texto? Alumnos 85 - (a coro) Sí (otros dicen No) Profesora 86 – ¿Es claro digamos en lo que/ dice?/ ¿Utiliza muchos términos científicos? Alumno 87- Profe Profesora 88- Si Alumno 89 - ¿ Qué quiere decir ausencia de sustancias tóxicas? Eso no entiendo. Profesora 90 – Ah, en esa parte que dice: “la ausencia de sustancias tóxicas retarda la detección por parte de la familia”/ ¿Qué quiere decir eso? Alumnos 91- (a coro) Que no se ve (sobresale una voz de mujer) Profesora 92- Muy bien, que no se ve/O sea/ es como una adicción/ igual que la adicción/ a las Sustancias tóxicas como por ejemplo Alumno 93- Gasoil (provoca risas) Profesora 94-/ las drogas/ ¿no?/ O como por ejemplo el alcohol/¿ no cierto?/ también el alcoholismo/ Por ejemplo/ es una adicción a una sustancia tóxica para el cuerpo/ pero como la fam/en el caso del ludópata/ la familia no ve botellas/ “no cierto”/ muchas botellas vacías/ o muchas botellas de alcohol en la casa/ ni tampoco puede encontrar otras sustancias como droga/ no se puede encontrar eso al ludópata/ Entonces/ eso es lo que retrasa la detección/ o sea que se detecte esta adicción/ que los familiares se den cuenta de que el/ la persona está con una enfermedad que en este caso es la adicción al juego./¿ Ahí se entiende? Alumnos 95 – Si
-------	--

Profesora 96- Bueno/ ¿alguna otra parte del texto que no se entienda?/¿todo lo demás/queda claro?
/ Vamos a ver porqué este texto/ Elías/ porqué este texto nos resulta claro/¿qué es lo que utiliza?/ para
que/ nos quede clara la información/ podamos entender/ ¿Cómo?

Alumna 97- ¿Que no usa /un idioma /científico?

Profesora 98- No usa un idioma tan científico/ bien. ¿Para allá/ qué decían?

Alumna 99- *(no se escucha lo que dice)*

Profesora100– Claro, palabras que conocen más cotidianas que/ las científicas/ Bien o sea que es un
texto bien de divulgación, ¿no? porque está hecho pa/ se acuerdan que habíamos dicho que habían
tres clases/ este está hecho para el público/ en general/ para cualquier persona/ aunque no tenga
estudios sobre adicciones/ puede entender sobre este tema/ Bien/ Pero además el texto está
utilizando/ lo que se llaman/ recursos explicativos/ que es el tema que vamos a empezar a ver
hoy/ que son estrategias que le ayudan al autor del texto a explicar un tema/ a que ese tema se
comprenda/ Por eso ustedes van a ir a la / al aparatado de la cartilla que dice: recursos
explicativos y sobre ellos vamos a ir buscando los ejemplos que aparecen en el *(ruidos)* ¿Qué?
¡Rosa! *(ruidos de bancos y voces)*/ Tengo claro que el apartado Niza / ¿encontró?/ el
apartado/ ah / de recursos explicativos de la cartilla/

(siguen los comentarios) viernes es

Alumno 101 – ¿Qué página?

Profesora 102- Página siete (murmullos) // Ana Paula/ ¿ se anima a leer?/ el apartadito (...) Bien/
Todos vayan siguiendo por favor

Alumna 103: “De acuerdo a lo explicativo (no se escucha por ruidos de bancos) cuales son los temas
abordados en el texto/ existen unas herramientas muy útiles que tenemos que aprender a utilizar/
ellas son: a- definición: definir un concepto u/ o un objeto/ es decir que/ (ruido) tres formas de
definir/ una de ellas es decir a qué clase pertenece y qué lo diferencia de otros objetos de la
vida Podemos utilizar dos formas para definir...”

Profesora 104: (Mientras escribe en el pizarrón) Hasta ahí nomás, Ana Paula. Entonces/ dice la
definición ¿qué es? ¿qué significa definir algo?/

25:00	Alumna 105- Explicar algo. Profesora 106- ¿Explicar algo?// Decir/ qué es algo/ Cuando nosotros no sabemos qué significa/ un término, una palabra ¿ qué hacemos? <i>(En el pizarrón el título es Recursos explicativos).</i> Alumna 107- Buscamos en el diccionario. Profesora 108- Buscamos en el diccionario /¿y en el diccionario qué encontramos? Alumnos 109- Las definiciones. Profesora 110- Las definiciones./ explicaciones acerca de qué es ese término, ¿bien?/Entonces, ¿cómo reconocemos una definición? (señalando la palabra definición anotada en el pizarrón) cuando nos dice qué es algo/(anota ¿Qué es x?) qué es x cosa ¿si?/ Cuando nosotros queremos saber qué es algo/ recurrimos/ a una/ definición/ El texto también nos brinda definiciones cuando entiende que hay algo que el lector no conoce, ¿si?/ El lector/ el autor piensa que el lector no conoce un término/ entonces va a incluir la definición de ese término/ para que la persona pueda entender su significado, ¿bien? ¿queda claro? Ahora si vamos a ver ahí aparecen dos formas de esquematizar las definiciones Que no son las únicas/ pero que en este caso las vamos a ver, para que ustedes, no solo aprendan a reconocer/ definiciones sino también a elaborarlas./ Que puedan hacer definiciones para otras materias, por ejemplo/ que sean adecuadas./Ustedes generalmente cuando/ este/ cuando les piden algo generalmente dicen/ por ejemplo fotosíntesis es cuando/ ¿empiezan así o no? Alumna 111- No Alumno 112- No necesariamente Profesora 113- Algunos sí/ algunos no/ pero esa definición por ejemplo/ esa estructura de la definición no está adecuada/ digamos, a lo que es la estructura de la definición que vamos a ver ahora/ Porque dice: es cuando/ ya vamos a ver qué fal/ qué parte le falta a esa definición./ Si ustedes no definen así, entonces estarían/ quizás/ ya van a ver/ definiendo adecuadamente./ Sin embargo vamos a ver este cuadrito para organizarnos todos/ en la forma/ cómo vamos a definir/ ¿Bien?/ Una/ un punto de una evaluación del PI, por ejemplo/ puede ser leer un texto/ relevar información de ese texto y sobre esa información elaborar ustedes una definición/ Para eso van a tener que adecuarse a esta estructura que les voy a dar/ ¿bien? / Veamos entonces la estructura
-------	--

el cuadrito ¿qué dice al principio?

Alumnos 114- A coro, no se entiende, leen de la cartilla.

Profesora 115- Bien/ en primer/ lugar la definición/ va a tener un verbo de denominación/ (anota en el pizarrón:) es decir que va a tener un verbo como por ejemplo algunos de estos que ustedes tienen ahí ¿Cuáles son?

Alumno 116- Se denomina

Profesora: 117- Se denomina

Alumnos 118- cuchicheos.

Profesora 119 – Se llama/ se define como

Alumnos 120 – a coro no se entiende.

Profesora:121- Bien (mientras anota en el pizarrón Recibe el nombre de)// llamamos (lo anota) /

Falta se entiende como?/ denominamos/ ¿ qué más?

Alumnos 122- a coro, no se entiende.

Profesora 123- Anota en silencio definimos como)

Alumna 124- se conoce como (la profesora lo anota)

Alumna 125- se entiende por (la profesora lo anota)

Profesora 126- Muy bien. Estos verbos, fíjense/ son los que nos estarían anunciando una definición ¿bien?/ una definición de algo/ Fijensé que tienen una gran variedad para/ utilizar ¿no?/ para no siempre utilizar el mismo/ se denomina se denomina se denomina sino que ustedes pueden ir/ variando/ el verbo de denominación/ Seguramente hay muchos otros que no están en esta lista/ Vamos a la segunda parte de la definición (anota en el pizarrón)/luego ¿qué voy a encontrar en la definición?

Alumnas 127 – (a coro) Término a definir.

Profesora 128- ¡Bien! ¿Qué sería el término a definir?/

Alumno 129 – Varía según lo que se quiere decir.

Profesora 130 – Dice varía según lo que se quiere decir porque/ ¿qué sería el término a definir?

Profesora 131- ¿Qué?/¿Qué es el término? ¿Qué es un término?

30:00	Alumnos 132- ¿Cómo? Alumna 132 - // Una palabra Profesora 133- Una palabra, muy bien Ana Paula/ Una palabra/ es la palabra Alumnos 134- Rumores. Alumna 135- Dijo Greco, no dijo Ana Paula Profesora 135- ¿Qué? Alumna 136- Greco dijo Profesora 137- ¿Greco también lo dijo? Alumnos 138- No Greco dijo (voz de varón que sobresale) Greco le dijo el ejemplo (voz de mujer que sobresale) Profesora 139 – Ah, bueno/ como Greco tiene que hablar más fuerte (rostro risueño y gesto de énfasis) Alumnos 140 – Risas. Profesora 141- Término o palabra a definir (lee y señala lo que escribió en el pizarrón)/ nos referimos entonces a la palabra que yo quiero definir/ por eso va a variar en cada caso por eso dice ahí: varía en cada caso/ porque depende de lo que yo quiero definir/ la palabra que yo voy a / que voy a poner aquí, ¿bien?/ Imaginémonos que queremos definir/ celular, por ejemplo/ Vamos a decir (señala la pizarra) se define como/ por ejemplo y acá vendría la palabra/ celular ¿bien?/ Vamos a la tercera parte de la definición Alumnos 142- (a coro) Categorización. Profesora 143- Bien/ Categorización o/ clasificación// ¿Qué significa categorizar?/ según el texto/ según la cartillita// ¿ Qué es categorizar? (repregunta por el silencio de los alumnos) Alumnos 144- (Hablan a la par) que definen la categoría Profesora 145- ¿Cómo? Alumno 146- que tiene la (no se escucha bien) Profesora 147- La clase de donde viene qué cosa Alumnos 147- De donde es / el término
-------	---

	Profesora 148- La palabra muy bien/ el término/ O sea que incluye la palabra o el término que vamos a definir/ dentro de la clase o la categoría a la que pertenece/ Por ejemplo/ celular/¿ a qué clase de cosas pertenece? Alumnos 149 – (cuchicheo, no se entiende) Profesora 150 – Un objeto/ un objeto tecnológico/ para ser más preciso./¿Si?/ También podemos decir un producto tecnológico/ ¿bien?/ ¿se entiende?/ Si yo quiero decir a qué categoría/ por ejemplo/ queremos definir/ zapatilla/ ¿ A qué categoría pertenece zapatilla?/ Alumnos 151- Pie (risas) otra voz dice: Calzados Profesora 152- Calzado/La cate/ la palabra/ por ejemplo/ campera Alumnos 153 – hablan a la vez Profesora 154- Abrigo o vestimenta ¿bien?/ a qué categoría pertenece entonces el término que se va a definir ¿ se entiende eso? Alumnos 155- Si Profesora 156- Bien/ esto es muy importante/ porque acá yo soy más precisa que por ejemplo decir Es cuando / celular es cuando o Alumna 157- Clasificaciones también. Profesora 158- bien acá ponemos o clasificación porque es poner adentro de la categoría/ o clase a la que pertenece muy bien (anota en el pizarrón) ¿Se entiende entonces esto, no?/ de categorizar/ Vamos ahora a la cuarta parte de la definición (mientras anota en el pizarrón)/ que es la especificación que es importante la especificación? (anota) Alumnos 159- rumores bajos. Profesora 160 - ¿Cómo?/ especifica Alumnos 161 – Se ríen. Profesora 162- Gesto de interrogación y luego sonrisa./ Porque fíjense que si yo termino acá mi definición/ yo por ejemplo digo: celular es un producto tecnológico/ no estoy diciendo en realidad en qué consiste un celular/ ¿no?/ estoy/ no lo estoy diferenciando de otros productos tecnológicos que existen en qué se diferencia entonces el celular de una computadora/ ¿bien?/ que también es un
--	---

35:00	producto tecnológico ¿ se entiende?/ Lo mismo que si yo diría eh/ zapatilla es un calzado/ ¿Pero en qué se diferencia la zapatilla de una chinela o/ de/ una bota/ por ejemplo, que también son calzados, ¿bien?/ Especificar entonces (señala el pizarrón) significaría dar las características propias del término que yo estoy definiendo/ lo que caracteriza/ lo que define particularmente a ese término/ diferenciándolo de otros términos, ¿se entiende?/ de otros términos que también pertenecen a la misma categoría/ Es muy importante especificar/ en una definición porque es justamente lo que le está dando/ al término/ su particularidad/ en qué se diferencia de otro/ término/ que pertenecen a la misma categoría.// ¿Cómo puedo especificar?/ Puedo especificar diciendo por ejemplo/ refiriéndome a la composición(anota)/ de ese elemento que estoy definiendo ¿si? Eh / se denomina celular/ les doy el ejemplo que estábamos diciendo/ al aparato tecnológico/ al producto tecnológico/ que se compone de un chip/ una carcasa/ una batería / y una pantalla/ para ver ahí, ¿si? lo que/ se está marcando bien por ejemplo fíjense que ahí/ estoy definiendo por composición/ ¿Qué otra cosa?/ A ver allá/ A ver Rioja/ ¿Por qué otra cuestión puedo especificar? Porque más/ Ahí en el cuadrito ustedes tienen Alumnos 163- (Risas y comentarios), Diferentes.... Profesora 164- Por las características Alumnas 165- (hablan a la vez) Profesora 166- ¿Cómo? (anota en el pizarrón) Alumnos 167- (hablan a la vez) Profesora 168- ¿Por la qué? (se da vueltas y deja de escribir, mira a los chicos) Perdón/ no escucho porque hay gente que está/ hablando de otras cosas Alumnos 169- Referencia / referencia. Profesora- 170 – Por la estructura Alumnos 171 – (se ríen) Profesora 172- La composición o la estructura (vuelve a anotar) Alumno 173- Referencia (insiste un alumno con énfasis) Alumno 174- Te digo. Profesora- 175- Por las características por la forma decían por allá atrás
-------	---

	Alumnos 176- (risas) Profesora 177- ¿Bien? Alumno 178 – Referencia Profesora 179 – ¿Por las?/ ¿inferencias? Alumnos 180 - Re Profesora – 181- ¿Referencias? Alumno – 182- Ta mal. Alumno 183- ¡Ah! Profesora 184- No porque dice acá/ ahí dice en el cuadrito dice/ se refiere o referencias a/ o sea que se tiene que referir a la composición/ a la función a la historia (señala en el pizarrón) ¿Bien?/ Quiere decir eso/ tiene que referir a todos esos aspectos. Alumna 185- ¿Tiene que ser todo o...? Profesora 186- No/ Yo puedo definir/ especificar solo por la función/ ¿sí?/ por la historia/ pero cuanta Más información yo maneje/ de ese término/ la definición va a ser más completa/ Por eso/seguramente Si ustedes tienen una evaluación de / por ejemplo Biología/ tienen que decir definiciones en esa Evaluación/ si ustedes hacen una eval/una definición muy cortita/ les ponen una nota muy baja/ y en / en cambio si ustedes hacen una definición que abarque muchos aspectos/ entonces ahí quizás/ eh/ saquen mejor nota ¿bien? Porque una definición/ lo más completa posible/ indica que la persona sabe mucho sobre ese tema/ ¿Bien?/ ¿Queda claro?/ Cómo puedo entonces /definir/ utilizando esta estructura/ ¿de acuerdo? // Busquen por favor en el texto Ludopatía donde aparece una definición, es decir donde me dice qué es algo/ Alumna- 187- ¿Qué es la ludopatía? (muchas voces) Profesora – 188- ¿Dónde? Alumna 189- Se llama ludopatía... Profesora 190- ¿Quién quiere leer? A ver Alumno 191- Se llama ludopatía a un trastorno de la personalidad que se caracteriza fundamentalmente porque existe una dificultad para controlar ese impulso// y que tiende a manifestarse en el
--	---

	practicar de manera compulsiva uno o más juegos de azar si posibilidades/ Profesora 192- Bien/ Fijémonos entonces la estructura/ ¿Se inicia un verbo de denominación? Alumna 193- Si / se llama Profesora- 194- Se llama/ acá está./ ¿El término a definir es? Alumnos 195- ludopatía (a coro) Profesora 195- ¿Cómo se caracteriza? Alumna 196- trastorno/ y ese trastorno Alumnos 197 – a coro, no se entiende. Profesora 198 – Trastorno de la personalidad ¿y como se especifica? Alumno 199- Se caracteriza. Profesora 200- O sea por/ las características/ ¿bien?/ se entiende entonces como/ puede aparecer una Definición en un texto/ Pero ojo las definiciones no siempre aparecen así/ Entonces nosotros vamos a ver una segunda estructura de la definición que la voy a poner acá abajo para que/ la comparen/ una segunda estructura/ esta sería la uno fórmula uno esta sería fórmula dos (anota en el pizarrón)//¿Cómo empieza la segunda/ Alumno 201- Término 40:00 Profesora 202- En primer lugar/ a ver Rojas allá/ ¿ Qué se coloca en primer lugar? / ¿en el cuadro?/ ¿en el segundo cuadro?// Rojas atiende, ¿ no? Ya se está yendo para las nubes/ Bien entonces cómo me decían los demás? (Responden a coro junto con ella) El término a definir, o sea que en primer lugar /va a estar la palabra/ que yo quiero definir // (anota en el pizarrón)/ En este caso, en el ejemplo que ustedes me dieron recién del texto ¿qué tendrían que colocar acá? Alumna -203- ¿La palabra? Profesora 204- ¿Cuál?/ según el ejemplo que me dieron recién del texto Alumna 205- Ludopatía. Profesora 206- Ludopatía./ es decir que acá tendría que decir ludopatía (señala el pizarrón)/ en Segundo lugar ¿qué se va a colocar? Alumnos 207- El verbo (a coro)
--	--

	Profesora 208- ¿Cómo? Alumnos 209 – El verbo o un signo de puntuación. Profesora 210 – Muy bien un verbo (anota) ¿cuál es el verbo que se va a usar? Alumna 211- ¿Se llama? Profesora 212- ¿Ahí en ese? Alumnos 213- Ser Profesora 214- ¿El verbo?// Allá atrás,¿ Valdiviezo, el compañero de al lado?/ No están prestando atención Alumna 215- Ser Profesora 216- El verbo ser (con énfasis) Alumna 217- Ohhh Profesora 218- O/ un signo de puntuación/ que puede ser Alumno 217- Dos dieces dos compartidos Profesora 218 – Dos puntos o/ paréntesis / Fijense que esta es la estructura que aparece en el Diccionario/ Cuando yo veo un diccionario lo primero que busco es el término/ por eso me guío/ están ordenados alfabéticamente/ entonces está el término/ y luego generalmente están los dos puntos, ¿bien?/ En el cuadrado que ustedes tienen dice variantes del verbo ser/ ¿Por qué digo variantes del verbo ser?/ Porque va a depender el tiempo/ Alumno 219 – el modo Profesora 220- eh / el modo/ del / término que yo voy a definir. / Por ejemplo/ si yo digo los celulares/ Alumno 221- son Profesora 222- Son muy bien porque existen en este momento yo estoy utilizando aparte un término en plural/ los celulares/ entonces tengo que utilizar un verbo también en plural./En cambio ¿si digo los dinosaurios? Alumno 223- ¿Eran? Profesora 224- ¡Eran! Y ahí ya tengo que utilizar un tiempo pasado/ o también puedo decir Alumno 225- Fueron
--	---

45:00	Profesora 226- Fueron/ ¿bien? Entonces por eso en el/ en el cuadrito aparece variantes del verbo ser/ porque el verbo ser se va a conjugar de acuerdo al término al que yo vaya a definir. ¿De acuerdo?/ Si yo digo ¿reloj? Alumno 227- Es Profesora 228- Es, /muy bien/ Puedo colocar entonces una variante del verbo ser o/ puedo colocar un signo de puntuación como dos signos o como paréntesis/ no puedo usar las dos cosas juntas, ¿bien?/ E verbo ser o los signos de puntuación/ ¿bien?/ eso lo tienen que tener/ bien en claro/ En tercer lugar aparece de nuevo la categorización/ (anota) o sea que se mantiene / y en cuarto lugar/ se mantiene la especificación./ ¿Cómo sería la definición de ludopatía según esta estructura, la de abajo? Alumno- 229- Ludopatía. Profesora 230- Ludopatía y luego qué coloco. Alumno 231- Es (cuchicheo) Profesora 232- Dos puntos o puedo decir es/ o puedo abrir paréntesis, ¿no? Alumno 233- Es un trastorno (no se escucha) Profesora 234- Este es un trastorno a la personalidad/ que se caracteriza Alumnos 235 cuchichean. Profesora 236- Los discursos/ al juego, bien/ Entonces fíjense en esta / ¿qué pasa ahí?/ las dos últimas partes de la /de la definición se mantienen/ Lo que cambian serían las dos primeras partes de esa definición ¿queda claro? Alumno 237 - Si Profesora 238- ¿Queda claro lo que es la definición? Alumnos- 239- Sí. Profesora 240 - ¿Cómo puedo elaborar una definición? Por allá Patiño? Alumno 241- Si. Profesora 242- Luego vamos a hacer práctica/ de definición Alumnos 243- Noooo Profesora 244- Vamos a pasar a la segunda parte/ al segundo recurso explicativo// (borra el pizarrón)
-------	---

¿Cuál es el segundo recurso explicativo?

Alumnas 245- Ejemplificación

Profesora 246- ¿Cuál?

Alumnas 247- Ejemplificación.

Profesora 248- Ejemplificación muy bien/ ¿En qué consiste la ejemplificación Carla?

Alumna 249- ehheh (no se escucha)

Profesora 250 - No se escucha bien porque acá están hablando/ Hagan silencio los demás/ para que la compañera pueda leer.

Alumna 251- Los ejemplos permiten introducir casos particulares de la generalización/ generalidad

Profesora 251- ¿Casos particulares?

Alumna 252- De una generalidad

Profesora 253- De una generalidad/ ¿qué significa eso?/ Que voy a nombrar algo en general y luego voy a dar casos particulares que ilustran esa generalidad/ Es decir, casos particulares en los que esa generalidad funciona.

Alumna 254- Se relaciona la/ explicación con el conocimiento del lector

Profesora 255- ¿Cómo?

Alumna 256- Se relaciona la/ explicación con el conocimiento del lector

Profesora 257- con el conocimiento del lector sobre el mundo/ en general. ¿Bien?/ Si yo por ejemplo, estoy hablando n/sobre/ procesos de alimentación/¿ se acuerdan que algunos de los textos que hemos visto el último que habíamos visto sobre las diferencias entre los vegetales y otras especies?, bien/ procesos de alimentación y/ el texto dice que hay especies que son autótrofas/ entonces el texto podrá decir por ejemplo las plantas./ ¿bien? / las plantas son autótrofas nosotros conocemos las plantas entonces podremos entender lo que significa autótrofas a través de ese ejemplo, ¿no?/ ¿Porqué son autótrofas las plantas?//

Alumnos 258- Silencio y luego hablan, pero no se escucha.

Profesora: 259- Fabrican, muy bien/

50:00	Alumna 260 – se autoabastecen Profesora 261- Se autoabastecen fabrican su propio alimento. Bien? Muy bien/ entonces nosotros en la identificación no siempre aparece así, pero//¿Ya están calmados allá atrás? Alumno 262- ¿? Profesora 263- ¡Si, usted!/ Bien/ Generalmente vamos a tener una estructura similar a esta: una generalidad, es decir algo que se nombra/ en general/ luego voy a tener/ un conector/¿ qué es un conector?/ qué habíamos dicho?/ se acuerdan en el código de corrección?/ que aparecía una palabrita que era como un signo que era como un/ un enlace de.../ de cadenas/ este signo (lo escribe) y habíamos dicho que este signo era problemas de conexión o de conectores. Alumna 264- ¡Ah, si! Profesora 265- ¿Qué significa conectores/ entonces? Alumna 266- (no se entiende) Profesora 267- ¿Cómo? Alumna 268- ¿Los signos de puntuación? Profesora 269 – No los signos de puntuación son signos de puntuación. ¿ bien? Alumnos 270 – Risas. Profesora 271- ¿Los conectores qué son? Alumna 272- Palabras que Profesora 273- ¡Palabras! Alumna 274- Que no se relacionan Profesora 275- ¿Qué significa conectar? Alumna 276- Palabras que enlazan. Profesora 277- Que relacionan, muy bien./ ¿Cuando uno conecta el enchufe a la electricidad que hace? Alumna 278- ¿Conecta? (Risas de los demás). Profesora 279 - ¿Pero qué es conectar? Alumnos – 280 Que la luz anda (Risas) unir Profesora – 281- Unir, muy bien/ se une/ un elemento en este caso un aparato que necesita electricidad
-------	--

	con la electricidad/ entonces el conector une, ¿bien? / los conectores en lengua/ en lingüística/ son palabras que sirven para unir otras palabras/ frases/ (Silencio de la profesora que mira a un alumno) ¿Qué estaba diciendo/ la profesora?/ Alumno 282- De los conectores (imperceptible) Profesora 283- ¿De los conectores qué cosa? Alumno 284- No pude escuchar, profe Profesora 285- Es muy difícil que puedan escuchar si ustedes están hablando por encima, ¿bien?/ Entonces regla básica de la comunicación cuando otro habla Alumnos 286- El otro se calla Profesora 287- Escucha// Acá también va la regla básica para ustedes/ Bien/ decíamos los conectores Entonces son palabras que sirven para unir o relacionar frases, otras palabras/ oraciones/ párrafos, ¿bien? Los conectores/ me muestran las relaciones que aparecen entre esas palabras, frases párrafos oraciones ¿bien?/ En este caso conectores de la ejemplificación/ el más común/ que ustedes lo utilizan mucho es por ejemplo. Alumno 288- Por ejemplo Profesora 289- es más/ a veces ustedes ponen por ej. ¿no?/ y ni siquiera le ponen el signito ahí, ¿no? que es lo que se les señala/ Por ejemplo/ también puedo tener “tal es el caso de” / también puedo tener como conectores “a saber” o “tales como” o el mismo “como” y luego de ese conector yo voy a tener la ejemplificación propiamente dicha/ es decir, los casos completos/ los ejemplos// por ejemplo yo puedo decir: “existen varias enfermedades de la sangre”, como generalidad, ¿si? entonces coloco (mientras “existen/ varias/ enfermedades/ que afectan a la sangre” Alumnos 290 – (se ríen) uno dice en voz alta SIDA (se siguen riendo) Profesora 291- Sí por ejemplo esa que no se porqué la dicen y se ríen/ como si fuese una picardía/ cuando es una enfermedad seria, ¿no? Allá atrás/ Bien/ Alumno 292- tiene SIDA Profesora 293- Y entonces voy a utilizar un conector/ por ejemplo, tal es el caso de/ a saber/ tales como/ como cualquiera de esos puedo utilizar/ y colocaré las enfermedades de la sangre que yo conozco
--	--

55:00	que pueden ejemplificar esa generalidad que es que la sangre puede afectarse de algunas enfermedades ¿Conocen algunas? Alumnos 292- Sí / (risas) Profesora 293- ¿Ah?/ La diabetes, por ejemplo/ que es el exceso de azúcar en la sangre, bien// Alumno 294- Cáncer. Profesora 295- El Sida también Angel, Ivette, qué más. Alumno 296- Cáncer Profesora 297- Cáncer a la sangre/ se llama leucemia, ¿sí?/ ¿ Qué otra enfermedad a la sangre puede haber? Alumnos 298- ¿? Profesora 299- Saben cuando una persona no puede cicatrizar ¿cómo se llama? Alumno 300 – Tenía Güemes/ Eso tenía Güemes. Profesora 301- Eso tenía Güemes. Bien/ por eso muere cuando le dieron un balazo que no era mortal En Ríoja. Alumno 302- ¿Por qué? Profesora 303- Porque no cicatrizaba/ esa herida/ no/ ¿Cómo se llama esa enfermedad?/ Se llama Hemofilia/ que es la ausencia de plaquetas o la menor cantidad de plaquetas en la sangre// La gente hemofílica necesita siempre transfusiones de sangre para que/ para incorporar plaquetas a su organismo ya su organismo no las puede elaborar ¿bien?/ Bueno/ etcétera/que también es/ algo que ustedes colocan mucho en las ejemplificaciones cuando ya no se les ocurre más ejemplos (risas de los chicos) pongo etcétera y a veces ponen un solo ejemplo y ponen etcétera (risas de los chicos) para (no se escuchan las risas)/Entonces/ Fíjense entonces la estructura (señala el pizarrón) puede aparecer así o puede directamente aparecer al principio de la / de la oración. Un ejemplo es, o por ejemplo, o este es el caso de/¿bien? / Estos conectores van a funcionar como especie de pistas para ustedes/ Cuando ustedes vean esa pista/ ese conector/ se darán cuenta que ahí hay una ejemplificación/ Hay que tener especial atención con el conector cómo/ porque a veces ese conector/ no me indica una ejemplificación sino una comparación/ ¿Cómo me doy cuenta de ...
-------	--

	Alumna 304 – Por el resto de la oración Profesora 305 ¿Cómo? Alumna 306- Por el resto de la oración. Profesora 307- Por el resto de la oración, muy bien7 me doy cuenta/ Si me va a dar algunos casos particulares, entonces estoy ante una ejemplificación/ Si me va a dar diferencias o similitudes voy a estar ante el caso de una/ comparación ¿Bien? ¿Queda claro acá? /Revisen el texto ludopatía y fíjense donde aparecen ejemplificaciones // Alumnos 308- Ludopatía... (cuchicheos) acá dice Profesora 309- ¿Cómo? / ¿Cuál párrafo? Alumno 310- seis, siete. Alumno 311- Seis. Alumno 312 Siete. Alumno 313- Ocho Profesora 313 - ¿Donde hay ejemplificaciones acá? Alumnos 314 – ¡Bingo! Alumna 315- (Le muestra una parte a la profesora y le dice algo que no se registra, por el cuchicheo). Profesora 315- O similares, bueno pero ahí no da otros ejemplos, ¿bien?// ¿Dónde? En qué párrafos? Alumnos 316- una/ dos/ tres/ Alumna 317- El segundo del apoyo / Profesora 318- El apoyo familiar/ Alumna 319 – El segundo del apoyo familiar Profesora 320 – Bien ahí por ejemplo aca dice: Se debe intentar que la persona no visite un bingo, casino o ciber/ dicen acá los compañeros, ¿bien?/ Ahí, /sin embargo, /fíjense que no hay ningún conector pero me doy cuenta que yo estoy ante una ejemplificación porque me da algunos casos concretos de una generalidad/ la generalidad es// no aparece tampoco dicha pero ¿ qué son?/ ¿casino, bingo, ciber, salas de juego Alumnos 321- de juego Profesora 322 - de juego bien/ no aparece dicha la generalidad pero yo la puedo/ deducir/ bien/ ¿ En q
--	---

60:00	Otro aparece?// Alumna 323- Esa justicia Profesora 324- ¿En donde? Alumno 325- ¿En el tercer párrafo? Profesora 326- En general, muy bien /en el último apartado/ primer párrafo del último apartado/ dice: / indicadores que muestran que una persona tiene adicción al juego no siempre son claros/ esa parte me decía / este/ Rioja que no entendía que dice “la ausencia de sustancia tóxica”/ etc./ luego dice:/ “en general los indicadores están ligados a / cambios notorios en el estado de ánimo de la persona/ y ahí hay dos puntos/ y dice: /están deprimidas, desesperanzada Alumno 327- Nico Profesora 328- Y de repente se encuentra eufórica, exaltada agrevisa/ ¿Qué se ejemplifica ahí? Alumno: 329- Los estados/ los estados de ánimo. Profesora 330- Los estados de ánimo/ las actitudes/ los cambios que sufre esa persona/ fíjense que acá está/ este ejemplo sirve para agregar otra cuestión/ a veces no hay conectores/ a veces hay dos puntos o paréntesis/ aparecen los ejemplos también entre paréntesis/¿Cómo me doy cuenta que no es una definición?/ porque/ante/ en el recurso anterior dijimos/ la definición también puede utilizar dos puntos o paréntesis/ me doy cuenta porque la definición me dice qué es algo/ me define, me da un significado/ en cambio acá me va a dar unos casos/ unos/ eh/ unos casos concretos de una generalidad/ me va a dar ejemplos/ entonces si me da/ si dentro del paréntesis yo tengo ejemplos/ es una ejemplificación obviamente/ ¿Bien? tienen que fijarse/ ¿ qué otro más? ¿Aparece otro más? Alumno 331- Sí acá profe. Profesora 332- ¿A ver?/ ¿a dónde? /, ¿ a ver, Elías? Alumno 333- Balbucea, intenta leer. Profesora 334- ¿Qué párrafo? Alumno 335- (Balbucea, empieza a leer no se le entiende) en general... Alumno 336- Ya dijeron ese. Profesora 337- Ese es el que ya dijimos recién, Elías, ¿En dónde estaba?/ en la luna/ Está muy bien qu
-------	--

	identificó/ pero lamentablemente ya había sido identificado públicamente/ ¿Qué otra persona? A ver Socaza ¿Cuál? Alumno – 338- Tales como Profesora 339 – ¿A dónde aparece tales como?// ¿En qué párrafo? Alumno 340- Segunda. Profesora 341- ¿Segundo párrafo? Alumno 342- Segundo párrafo.// Alumna 343- Dice versus.../ después de los puntos suspensivos... Profesora 343- Ah bien, en el segundo párrafo/ del último apartado/ dice: “por otro lado surgen maneja extraños que el jugador comienza a hacer con el dinero y con el tiempo/ Dice que se queda más tiempo el trabajo, en su lugar de estudio/ no se lo ubica fácilmente/ tiene el celular apagado/ dice verse envuelto en situaciones que a los demás les resulta confusas y hasta contradictorias/ tales como/ atraso en los pagos supuestos robos sufridos o a la inversa/ compra inesperada de algún objeto costoso/ vacaciones cuando había dicho que era imposible”/ ¿bien?/ fíjense que ahí /si aparece un conector/ ¿cuál es?/”tales como” Alumna 344- Tales como Profesora 345- También podría haber sido “por ejemplo”, “tal es el caso de “ “ a saber”/ cualquiera de esos conectores/ ¿Queda claro?/ Bueno/ pasemos entonces al otro recurso/ explicativo/ Esto (señala el pizarrón) ¿no está en la fotocopia, no es cierto?/ Esto Alumnas 346- No Profesora 347- Copienlo por favor en la fotocopia/ Alumno 348- Ya lo copié, ya Profesora 349- ¿ Ya lo copiaron? Alumnos 350 – (Murmullo) ¿En la fotocopia? Profesora 351- En la fotocopia/ ahí mismo donde tienen la teoría/ agreguen. Alumna 352- Yo lo copié en la hoja Profesora 353- Bueno/ pero ponga de título recursos explicativos. Alumna 354- Yo lo puse arriba al título. Ya estaba
--	--

1:04:43	Profesora 355- Bueno, entonces. (Se pasea por el pasillo) Dos minutitos entonces para copiar// No se d man en los laureles ¿Rioja, ya copió?/ Entonces apuresé. Alumnos 356- Se sienten voces diversas, murmullo. Profe, profe (llama una chica) Profe. Profesora 357- Vamos a pedir que pongan la cámara para este lado (mientras ella está en el fondo, hacia el lado del ventanal) a ver cómo aprenden// ¿ Quién me llamaba? (mientras se moviliza hacia adelante. Ruido de puerta. Los alumnos conversan entre ellos)// Fijensé en ese esquema que está en el pizarrón/ no solo le sirve para reconocer una ejemplificación sino también para elaborarla/ Cuando yo les pida que ejemplifiquen/ sobre algún texto que han leído o algún tema/ alguna generalidad/ que den ejemplos/ pueden utilizar esta estructura////. La cartilla, no tenés la cartilla (mira el asiento de un alum Alumno 358- Sí, si la tengo. Profesora 359- (...) hay que marcar ///. Bueno muy bien vamos a seguir entonces con el (...) eran dos minutos para copiar no es/ el tratado que tienen que copiar sino/ dos cosas/ ¿Cuál es el tercer recurso explicativo?/ es decir la tercer estrategia que sirve para que/ se comprendan estos (...) Alumnos 360 – Reformulación (todos juntos) Profesora 361- La reformulación. (escribe en el pizarrón)/ Tienen que estar también atentos/ y practica Luego el uso de estos recursos/ porque cuando ustedes tengan que dar la / exposición oral/ ¿se acuerda A los chicos de segundo o de primero Alumnos 362- (Exclamaciones) ¡Ohhhh! Profesora 363- Para que entiendan/ les van a tener que usar estos recursos/ ejemplificar/ definir Alumna 364- ¿Cuándo va se profe? Alumna 365- ¿Por qué a ellos? Alumna 366- Si, ¿ cuándo es profe? Profesora 367- ¿Cuándo es? / en el segundo cuatrimestre/ al principio del segundo cuatrimestre. Alumno 368- Avise cuando asi tengo qué decir Alumno 369- ¡Profe! Alumna 370 ¿Porqué lo hacemos con ellos? Profesora 371- Para que se comprometan más ellos
---------	--

	Alumnos 372- (no se entiende, porque gritan a la vez) Profesora 373- ¿Borro, no? Alumno 374- ¡Borre! Alumno 375- oh! Que vayan otros chicos Profesora 376- ¿Qué significa reformular según la cartilla? Alumna 377- Volver a decir algo con otras palabras. Profesora 378- Volver a decir lo mismos/ pero con otras palabras/ esto pasa a veces cuando/ (borra el Pizarrón) cuando ustedes están recibiendo una exposición oral / generalmente los profesores damos exposiciones orales cuando exponemos un tema justamente, ¿no?/ Cuando ustedes no le entiendan a algún profesor o profesora/ ustedes pueden decir:/ Profesor/ ¿puede reformular? Alumno 379- Ohhhh. Profesora- 380 ¿Qué quiere decir esto? Cuando le diga el profesor qué/ le tienen que decir/ es decir, profesor/ ¿puede decir lo mismo, con otras palabras? (tono divertido de la docente, provoca risa)/ Entonces/ eso les va a servir a ustedes para comprender si no entienden justo de la manera que el profesor eligió para decirlo/ ¿Qué pasa que siguen hablando encima de mi voz?/ Entonces es un murmullo terrible no se entiende nada Alumnos 381- Martinez/ Martinez es Profesora 382 – Preste atención alumno ya le voy llamando la atención un montón de veces Alumnos 383- Eh! Eh! Profesora 384- Bueno/ entonces/ reformular es volver a decir lo mismo/ con otras palabras/ Fijense que Fuera una fórmula matemática/ (escribe) yo podría decir que la reformulación es lo mismo que $1+1+1$ es igual que Alumno 385- Cinco Profesora 386- ¿Si? ¿Es lo mismo? Digo lo mismo pero con otra expresión matemática numérica, ¿bien? Es lo mismo que pasa en/ con las palabras/vuelvo a decir lo mismo/ ¿qué sucede?/ pero de otra manera Fíjense cómo sería/ shhhhh (señala a un alumno)¿Cómo sería la estructura/ Martinez se va a venir acá adelante para todo el año ¿ no?
--	--

1:10:00	Alumno 387- ¡Por favor!/ Por favor (otros comentarios que no se escuchan. La profes anota en el pizarrón)/ Profesora 388- Martinez un murmullo constante en la clase que ya no se soporta, ¿no?/ A ver/ sería as estructura de la reformulación/ Acá voy a poner la frase de dudosa comprensión/ es decir la frase que pienso que tal vez/ no se entiende muy bien y quiero que quede muy claro ¿si?/ entonces la frase a reformular/ va a estar primero/ luego voy a poner otro conector, de otra clase/ ya vamos a ver cuáles se por último/ voy a poner la reformulación propiamente dicha/ es decir una frase que diga de otra manera mismo que está acá/ por eso la estructura es lo mismo/ este conector tendría el valor de un igual/ Es un conector que ustedes utilizan mucho y que muchas veces ustedes lo escriben mal/ que es el “o sea”/ el “o sea” es un conector que me sirve para reformular/ no se escribe ni con h ni con c ni junto/ va separado es ooo, ¿ si? (gesto hacia un lado) esa vocal o sea, con s/ luego puedo decir/ puedo poner el conector/ decir/ puedo poner el conector “en otras palabras” (escribe)/ Alumna 389- Ana poné pues para ver Profesora 390- Puedo poner el conector dicho de otra manera (rumores d ellos alumnos) vale decir/ o e Es bien/ Cualquiera de esos conectores tiene el valor de igual / Noelia/¿qué le sucede? Alumna 390 – Nada, si estaba hablando de eso. Profesora 391- Sí,/ bueno/ Quiere decir esto/ es lo mismo que esto tiene el mismo valor. Busquen/ en el texto “Ludopatía”/ algún ejemplo de reformulación.// A ver Gomez/ Alumna 392- Acá dice podemos decir Profesora 393- Bien, o sea en el apartado?/ que tiene como subtítulo/ cómo es una persona ludópata/ y Dice/ ¿quién lee el ejemplo?, a ver/ Alumna 394- Eh palabras (...) Profesora 395- No pero antes/ todo/ todo ese Alumna 396- ¿Todo? Profesora 397- Si El perfil Alumna 398- “El perfil clásico de un ludópata es el de una persona adulta o joven con problemas de ansiedad es decir/ un tanto caprichosa, con escasa tolerancia a las frustraciones cotidianas y con
---------	---

	dificultades de adaptación social” Profesora 399- Muy bien, o sea que problemas de ansiedad es lo mismo que decir/ un tanto caprichosa con escasa tolerancia a las frustraciones cotidianas y con dificultades de adaptación social/ Está diciendo lo mismo pero de otra manera/ Por favor señalen en el texto/¿ Cómo vamos a señalar en el texto?/ Con corchetes o subrayado y le hago una flechita y le pongo el cartel que corresponda Alumna 400- ¿Cómo? Profesora 401- van a subrayar o van a colocar entre corchetes,/ la frase que es una reformulación/ luego va una flechita al costado de la página y coloco qué recurso es/ en este caso/ reformulación/ Patiño ya puso a guardar las cosas/ Para la próxima clase/ quiero que traigan marcado/ en la cartilla/ todos los recursos que vimos hasta ahora/ es decir/ definición/ donde hay definición/ donde hay ejemplificación/ donde hay reformulación 1:15:00 Alumna 402- ¿Acá en este texto, profe? Profesora 403- De este texto/ nadie le dijo que pueden salir (alumnos que están parados) Alumno 404- Ya ha tocao el timbre. Profesora 405- Bueno/ Hasta el miércoles. Alumnos 406- Chau (se paran para salir)
--	---

I.A.3) Entrevista de autoconfrontación:

Docente: Roxana J.

Institución: Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia Universidad Nacional de Salta

Materia: Idioma Nacional y Literatura (Equivalente a segundo año del secundario)

Contexto: Colegio público de la zona norte de Salta Capital.

Fecha y horario: 29/07/11 Horas: 12,40

Lugar: Sala de profesores.

Convenciones:

/ Pausa de habla.

...: idea suelta, anacoluto.

[] para aclaraciones o interrupciones.

(...) partes no comprensibles.

La grabación empieza en el momento en que reproduzco la filmación [El comienzo de la clase, cuando la preceptora está tomando lista, los alumnos que llegan tarde ingresan, buscan bancos y la profesora prepara la clase, etc.]

1. Sergio - (...) que veamos un poquito el comienzo....
2. [De fondo se siente a la preceptora nombrando a los alumnos en el film, para tomar lista]
3. Sergio - Voy a ver si puedo poner grande la pantalla ...¿Ves ahí?
4. Roxana – No me había peinado [comenta cuando observa una imagen donde ella se pasa la mano por el pelo] Sigue la voz de la preceptora tomando lista a los alumnos...
5. Sergio – Y eran las ocho de la mañana.
6. Roxana – Ahí le pido que reparta [refiere a cuando ella llama a una alumna y habla con ella mientras la preceptora seguía tomando lista]
7. Roxana – Una irreverencia total [cuando ve movimientos de alumnos que se paran, que ingresan tarde. Reproduzco el comienzo de la clase hasta que la profesora saluda al grupo: se escucha su voz: “ *Bueno, buenos días a todos*”]
8. Sergio – Era eso, no/ ¿Qué podés comentar sobre esta situación/, de inicio de la clase?.
9. Roxana – Bueno, tiene que ver mucho con el estilo institucional, me parece, del IEM, ¿no? que es un estelo mas/ ehhe parecido al de un aula universitaria, ¿no?/ que no se pautan ciertas cuestiones/ rituales como / párense/ para saludar/ o por lo menos, en mi trayecto acá en el IEM no he visto que los profesores lo hagan, digamos, ¿no?, como una cuestión así, ritual./ Si hay un saludo pero/este.../ no es tan formal como en otros colegios, por ejemplo./
10. Sergio – Claro...

11. Roxana – En otros colegios yo/ si eh/ hago que los alumnos se paren/ pero/ les explico siempre al principio que/ no es por hacerme reverencias a mi como profesora sino como/ una forma de marcar que ya terminó la hora de esparcimiento y que se tienen que concentrar en la clase/ siempre les explico eso y /bueno lo hacemos/ yo estoy parada y saludo y ellos también.
12. Sergio- No bueno/ Si... está bien.../ahora....después si yo hubiera seguido reproduciendo, no se si te acordás de la clase porque ha pasado mu...
13. Roxana – No recuerdo mucho, si
14. Sergio – mucho tiempo/ después se genera ya un/ clima diferente cuando empiezan a leer/ pero vos, en esta forma de/ de la presencia de la preceptora/ de esta forma de inicio/ vos en esto que viste, ¿creés que hay algo que tenga importancia en relación al tema de la autoridad pedagógica o no te parecen tan...importante?
15. Roxana- Si me parece/ por ahí me/ inquieta un poco o no me siento muy cómoda cuando los alumnos llegan tarde eh.../ interrumpen/ se van a buscar bancos/ eh.../no esa situación que/ que por ahí hace perder bastantes minutos de la clase/ más que cuestiones de la autoridad, ¿no?
16. Sergio – Claro
17. Roxana – Y.. este.../ con respecto a la autoridad pedagógica me parece que eh.../ lo que provoca en realidad es/ más dispersión/ ¿no? /es decir que me cuesta después retomar la atención de ellos.
18. Sergio – Fijate que después que vos explicaste la consigna, todo, que en un primer momento era de lectura individual, mirá ahora la diferencia en esta escena [reproduzco la escena siguiente elegida, cuando los alumnos leen en silencio el texto asignado] es la lectura de la fotocopia de...
19. Sergio- Sigue habiendo el ruido del IEM.
20. Roxana – Si./ Pero por ahí incluso no pertenece tanto al aula no sino para afuera/ porque si se da que muchos alumnos llegan tarde.../ van a buscar bancos/ entran/ preguntan si hay bancos ... o sea que sigue habiendo esa/ esa situación... [seguimos viendo el video]
21. Sergio – Si ya cuando tienen que leer...
22. Roxana – Ya están más concentrados/ Siempre igual hay personas que no lo hacen/ en general si
23. Sergio – Que avance un poquito.../ para que vamos ya a otra situación de interacción [se escucha la voz de la profesora en la clase grabada cuando compara y diferencia el alcoholismo de la ludopatía, por la ausencia de signos visibles del problema].
24. Roxana- Reformulo muchas veces.
25. Sergio – Ahí hay una explicación tuya/ “Reformulo muchas veces”, haber, explicá un poquito eso/
26. Roxana- este.../ bueno si/ a mi me preocupa mucho que los alumnos me entiendan siempre/ y que realmente se / realice una explicación de mi parte/ entonces trato de no repetir eh... /lo que el texto dice sino decirlo de otra manera para que ellos se aseguren la comprensión.
27. Sergio - ¿Algo se te está /recordando la clase?

28. Roxana – Si era una clase sobre recursos explicativos/ entonces ellos leían el texto/ íbamos a la cartilla teórica e íbamos haciendo una combinación de teoría más este.../ los ejemplos que ellos podían identificar/ después/ en el texto.
29. Sergio – Exacto. Acá ya aparece [se escucha fuerte el sonido de la clase grabada. Se superponen voces... en un momento se escucha que la profesora dice: “hay gente que está hablando de otra cosa”]
30. Roxana – Les llamo la atención también... [sigue la reproducción de la clase]
31. Sergio – Esto ya/ estamos en la última parte de una clase de ochenta minutos.... No haber.. casi cuarenta minutos de clases [me fijo en la información sobre la grabación]
32. Roxana- La mitad. [Sigue la reproducción] Porque es el primer recurso explicativo. [sigue la reproducción]
33. Sergio – En realidad, es que acá no [se superpone la voz de la grabación y la mía] la participación de ellos que era lo que quería que veamos [le aclaro y dejo que siga la grabación] Acá se puede comentar también algo, ¿no? [le digo con risa ya que ella estaba observando su propia imagen y me hizo un gesto] ¿Qué tenés para decir?
34. Roxana- En realidad estaba prestando atención a cosas no muy pedagógicas [risas]
35. Sergio – Hablando un poco de esa situación. ¿Verte/ así/ dando la clase/ esa mirada de la cámara te produce algo?
36. Roxana- Si/ por ejemplo el tono de mi voz/ mi imagen, si/ muchas críticas me puedo hacer/ pero aparte hace poco/ ahora un año que tuve a mi gorda/ y también me cuesta reconocermé corporalmente/ no me había visto así... [gestualmente, sigue comentando en tono de broma]
37. Sergio – Ah, mirá vos, pero como dicen en la televisión la cámara...
38. Roxana la cámara (se superpone con mi voz) no sí/ yo creo que es muy fiel a la situación pero/ este/ sí/ haber, lo que puedo ver de acá es que / es un trabajo también un poco mecánico, no/ lo que les pido a ellos en este caso es que reconozcan información teórica y puedan identificar eh.../ cómo se acomoda eh..../ el ejemplo que les pido del texto a esa información teórica (...)
39. Sergio- Vos a eso que lo estás llamando como mecánico, lo ves como algo negativo o?/
40. Roxana – No porque eh.../ es un paso previo que tienen que hacer/ tienen que leer la teoría/ entonces yo los estoy acompañando me parece en esa lectura si bien tiene que ver con esta identificación/ bueno después voy pidiendo otros procesos un poquito más complejos como que son relacionar con el ejemplo, descomponer el ejemplo/ transformar el ejemplo/ este.../no me parece negativo porque si yo le doy la cartilla y les pido que ellos lean solos/ y no los acompaño/ me pasa que no lo leen/ o por ahí no entienden o no pueden establecer la relación. Lo que si veo ahí es que me cuesta captar la atención de todos/ tengo que estar constantemente llamando la atención y bueno eso también ya pasa por motivaciones de los alumnos/ Ahora que estoy en la época de recuperatorio, veo que los alumnos que están en recuperatorio realmente no han estado físicamente, han estado físicamente pero no mentalmente en las clases/ entonces ahora recién me están preguntando cosas/ recién dicen: -ah, era

- fácil/ cosas que se habían bloqueado simplemente por no prestar atención y creer de antemano que no la iban a entender.
41. Sergio – Bueno, como ya dijimos pasó un tiempo desde la clase hasta ahora pero/ me imagino que la tenés ya refrescada en la memoria/ Lo que vos planificaste/ lo vez en este recuerdo de la clase, lo vez en la filmación
42. Roxana- Si en general si.
43. Sergio – Cambiarías algo de lo que hiciste?
44. Roxana- Quizás por ahí incorporar otras dinámicas, ¿no?./ Traer / yo trabajé con un texto/porque por ahí también me parece que está bueno centrarse en un tema y sobre ese tema ir dando los ejemplos/ pero por ahí podría combinar/traer por ejemplo/ otros ejemplos de definiciones/otros ejemplos que/ por ahí definan al mismo concepto, pero de distinta manera/ o sea/ siempre se puede enriquecer una clase/ pero/ lo que planifiqué en general creo que / es lo que se fue dando, si.
45. Sergio – Es lo que se dio. Este/ En cuanto a la relación pedagógica, en esta clase. ¿Hay alguna “cosa” de esa clase que vos elegirías para comentar, que haya sido importante para ver la relación / de autoridad docente/ alumnos o /no?
46. Roxana- ¿De autoridad pedagógica me decís no? (Gesto de incompreensión, de duda)
47. Sergio- Si en esta clase hubo alguna “cosa” así especial, que vos dirías / esto me gustaría...
48. Roxana- ¿Negativo o positivo?/ La verdad es que no.../recuerdo, pero no recuerdo así toda la clase específicamente. Pero me parece que ahí está planteada/ la relación como una oportunidad no/ para construir el conocimiento, es decir, eh.../ yo me veo / no se si es la mirada que podría tener otra persona/ pero me veo bastante abierta a las inquietudes de ellos/ Si me preguntan algo lo explico/ o pido a otra persona que explique y sobre eso reformulamos/entonces ahí me parece que está la oportunidad para construir entre todos el saber,¿ no?/ en el diálogo, en la interacción/ yo constantemente estoy pidiendo el diálogo/ no se si mis preguntas son cerradas/ por ahí son simplemente que se fijen en la teoría/ que lean/ que presten atención/ que repitan quizás lo que dice la teoría pero después que puedan establecer relaciones /¿no?/ como que voy de cosas muy básicas a un poquito más complejas. Eh/ así la puedo definir, como una oportunidad/ Hay quienes no la toman.
49. Sergio – Bueno, eso sería todo. O sea, lo demás ya lo hemos charlado antes... El final de la clase también....
50. Roxana – Si me gustaría verla.
51. Sergio – tiene mucho que ver con el IEM, no
52. [Reproduzco la grabación y se escucha a la profesora]
53. Roxana- Parezco una vieja hablando (risas)
54. [Se sigue escuchando su voz grabada]
55. Sergio – Falta para el final (adelanto la grabación)
56. Roxana – Ahí les doy la tarea.... Ya se levantan y se van. [se escucha el ruido de la clase que comienza a levantarse, a correr bancos. La profesora dice: “*Nadie les dijo que pueden salir*”. Luego acepta que se vayan y se escucha que dice: “*hasta el miércoles*”] Si/ los alumnos están prontos a guardar sus cosas y retirarse/muy pendientes del horario del recreo/ no así del horario de entrada ¿no?/ eso es lo que

- veo yo/ A veces - que no fue en este caso porque era la primera hora pero cuando ellos vuelven del recreo, a veces pasan diez minutos y todavía no hay alumnos en el aula, entonces tengo que llamar a la preceptora, pedir que los anote o que los busque que llame/ la atención de estos chicos/ es una cuestión constante.
57. Sergio- Y esto y el comienzo de la clase es como...
58. Roxana- Si, el final es como que los alumnos están desesperados por/ salir y por no entrar.
59. Sergio – Con respecto a eso, en el colegio/ hay mecanismos para charlarlo, discutirlo/ vos hablaste al comienzo de que esto era/ como que está vinculado con una dinámica ya institucional inclusive, ¿no?/ el alumno que llegaba tarde cuando empezó la clase.../
60. Roxana- Si/ no se si eso está digamos como/ legitimado no/ pero yo me refería más bien a esto que no se saluda, ¿si?/ este...
61. Sergio - Ah...
62. Roxana- Yo se/ las preceptoras les ponen la llegada tarde o el ausente si corresponde/ pero es/ no es tan restrictivo por ahí como en otras instituciones/entonces ellos están...
63. Sergio – Y eso a vos te parece que está bien o no?
64. Roxana- Y en algunas part(...), en algunos momentos molesta en la clase, no porque digamos...
65. Sergio- Capaz que está mal la pregunta porque está bien, está mal es muy general pero ...
66. Roxana- A mi me incomoda en muchos aspectos/ el hecho de que se vayan antes de que toque el timbre/ por eso siempre estoy como peleando con ellos /”no se van” /”no se retiran”/ y en muchas ocasiones, incluso si faltan cinco minutos no salen hasta que se cumple el horario/ no pero insisten.
67. Sergio – No sé si querés agregar algo más pero creo que.... (se reproduce un fragmento del video y se escucha mucho ruido de la clase) Yo había elegido así momentos,/ esos momentos/ el comienzo, el final y algo del desarrollo de una clase que trabajó mucho con la pizarra, ¿no?/ que era un poco tratar de buscar momentos así ... que representen lo que ha sido la clase ¿no? / y también traértela un poco a la memoria porque/ se dio así, que nos “pilló” las vacaciones.
68. Roxana- Si, si estaba muy en el tiempo, alejada.
69. Sergio – Bueno, muchas gracias.
70. Roxana- Gracias.

I.B) CASO 2: CLASE DE LENGUA Y LITERATURA EN EL PRIMER AÑO, SEXTA DIVISIÓN DEL TURNO MAÑANA, EN EL COLEGIO AMÉRICA LATINA DE VILLA LAVALLE, SALTA-CAPITAL.

I.B.1) Entrevista previa

Docente Entrevistada: Profesora Patricia R.

Materia: Lengua y literatura en distintos cursos del secundario.

Institución Colegio N° 5038 - América Latina.

Contexto: Colegio público de una villa en la zona sur- este de Salta Capital.

Fecha y horario: 19/05/11 hs 11.

Lugar: Sala de profesores.

Convenciones:

SG: Sergio Grabosky

PR: Patricia R.

/ Pausa de habla.

...: idea suelta, anacoluto.

[] para aclaraciones o interrupciones.

(...) partes no comprensibles.

1. SG - Lo primero que vamos a preguntarte es sobre tu trayectoria, en cuanto a la docencia. En tu formación, tus estudios, ¿podés contar un poco como ha sido tu formación?
2. PR - Bueno / yo empiezo en la docencia en el Liceo Naval Militar Francisco de Gurruchaga, en realidad tenía dieciocho años cuando entré ahí, rendí concurso aún siendo tan joven...
3. SG - ¿Ya con título todo?
4. PR - No! Todavía no había entrado a estudiar en la Universidad, o sea, tenía título secundario, pero se tenía en esa oportunidad una/digamos/ ... haber, el cargo preceptora pero en realidad era una ayudante del docente para “estudios dirigidos” se llamaba en esa oportunidad. Entonces la idea era un apoyo en el aula como si fuera una ayudante de trabajos prácticos, digamos, entre comillas, digamos, pero/ bueno/ esa era la tarea. Rendí y aprobé/ era un único puesto. Así que bueno, a partir de ahí me comencé, digamos comencé a vincularme con todo lo que era la clase, siempre me gustó muchísimo, participaba en distintas clases con profesores pero sobre todo trabajaba a la tarde con las chicas ayudándoles a hacer las tareas. Ese era, digamos en realidad esa era la función específica.
5. SG - Más trabajo con los chicos...
6. PR - Con los chicos y para ayudarlas a resolver las tareas. Bueno/ este... / a partir de ese momento/bueno tuve un tiempo allí y recién comencé a estudiar. Me inscribí en la UNSa así que trabajaba y estudiaba. A todo esto ya tenía mi niño así que...se hacía un poco arduo. Bueno, y/ ya/ casi al recibirme había empezado a trabajar, a tomar horas ahí mismo en el Liceo Naval y después en otros colegios...

7. SG -¿Te acordás el año en el que te recibiste?
8. PR - Si en el ...me recibí en el '95 que era la última materia que la dejaba la dejaba, la dejaba, bueno, finalmente me recibí. O sea que en relación a mis compañeros de universidad yo era más grande, obviamente...
9. SG - Claro y ya estuviste trabajando, insertada en el laburo desde antes y siempre en educación.
10. PR -Si, si. Siempre en educación. Desde prácticamente los 18 años. Una vez que me recibí empecé a trabajar/ bueno yo estaba en colegios privados así haciendo pequeñas suplencias y cuando se cierra así intempestivamente el Liceo Naval que era como mi trabajo digamos que ocupaba más horas/ entonces comencé a buscar otras opciones y me dieron la/ va me ofreció el profesor Vitto Olivo que era el director de este colegio/ en ese momento el trabajaba en el Liceo Naval.
11. SG - ¡Ah!, ¡Mirá vos!
12. PR - Claro el trabajaba, inclusive las observaciones de clases para la universidad las hice en el Liceo. Que la gran paradoja era que el daba *La noche de los lápices*, daba cosas increíbles en el Liceo y nunca tuvo ningún problema. Digamos que ideológicamente estaba parado en otro lugar y bueno aprendí mucho de él/ lo cierto es que cuando se cierra el Liceo el me dice mirá en la villa hay lugar...en ese momento era en el vespertino. Me dice mirá no conseguimos profesor yo este... no estaba... o sea ya se había agotado el listado, pero bueno... definitivamente dije voy... tenía muchas advertencias acerca del espacio...mucho más si iba a trabajar de noche me decían que ¡no! Que cómo iba a ir a la villa de noche y yo dije no quiero probar y me encantó, nunca más me fui. A tal punto que fui dejando los privados y otros lugares y me quedé acá.
13. SG - Te quedaste acá.
14. PR - Si, me quedé acá. Además tengo el Profesorado de Jardín de infantes y educación especial.
15. Y ahora estoy vinculada con la Universidad por una adscripción.
16. SG - Claro...
17. PR - Pero bueno fuera de eso hice capacitación, plan de lectura, bueno, distintas...
18. SG - Hay otras trayectorias también que vos considerás que fueron importantes, por ejemplo plan de lectura... en cuanto a/ tus prácticas.
19. PR- Creo que sí porque básicamente siempre vi esas opciones como un modo de traer a la escuela eso que aprendía. Ya sea porque los trabajaba después con mis colegas o... pero siempre lo vi como una necesidad de feedback, ¿no?. Inclusive esto mismo ahora de la adscripción en la universidad.
20. SG- Y lo que hacés en el Terciario, ¿qué materia es?
21. PR- Bueno, este...Era hasta el año pasado Alfabetización, que sin duda también tiene su correlato digamos en el trabajo que uno hace acá. Y este...ah... y me cambiaron sin que yo supiera a Literatura Infantil, que es la materia en la que estoy adscripta/ en la UNSa. O sea que, digamos siempre tuve esa...encontré un vínculo, pero además lo vi, lo concebí de ese modo. No sé si después habré dado, este... bueno...

22. SG- Con respecto a lo que ha sido tu formación, cuando fuiste estudiante de la carrera de Letras, un poco, ¿cómo fue ese contexto en el que vos tuviste que cursar, hacer tu profesorado? ¿Cómo lo recordás a ese contexto? Y si vos pensás que ese contexto social, económico, político, bueno, recién vos contaste ya algo, que estudiaste trabajando, ¿estudiaste con tu hijo no? Pero ese contexto, ¿dejó alguna huella? ¿te marcó para tus prácticas, el contexto histórico en el cual hiciste tus estudios?
23. PR- Bueno, había un contexto sociopolítico que permitió en principio que yo entrara a la universidad. Porque fue el inicio de la democracia con Alfonsín que puso el ingreso irrestricto, pero no por esto digamos, la posibilidad de entrar, sino porque se pusieron comisiones mañana tarde y noche.
24. SG- Las opciones que había...
25. PR- Me dieron opciones, entonces yo por eso pude entrar, porque estaba en las comisiones de la noche para lo que se llamaba en aquel momento el C.B.C. y bueno me encontré con gente mayor como yo... no éramos tan grandes, pero no éramos los egresados del secundario. Y que de algún modo esa camada de gente también después es todo un apoyo para seguir estudiando. Porque claro... había otras motivaciones, otras obligaciones y si eso de alguna manera le dio oportunidades a más gente. Y después bueno la carrera sin...sin/ problemas este, para el cursado/ sin inconvenientes inclusive, yo me demoré en rendir la última materia y había cursado materias para el otro título, porque tengo el nivel del Profesorado en Letras para la Enseñanza Terciaria y Media, nada más, pero bueno, no finalicé y en ese momento la verdad porque yo quería trabajar en la escuela secundaria esa era mi...
26. SG- Tu aspiración...
27. PR- Mi aspiración... esa era mi aspiración la verdad.
28. SG- ¿Y porqué elegiste ser docente?
29. PR- Bueno, yo/ revisando un poco las actitudes que tuve en la escuela, siempre me gustó mucho aprender, era medio “sarmientita”. Me costaba no ir a la escuela. Mi mamá me retaba por ahí porque estaba con fiebre y yo quería ir a la escuela. Bueno, el vínculo con el conocimiento siempre me fascinó/, primero. Y después noté que tenía, no lo sé si tenía efectos reales, pero tenía como afinidad en explicarle a mis compañeros, siempre querer mediar ahí en el/ en la enseñanza o en el aprendizaje, mejor dicho en el aprendizaje de otros, no. Entonces, este... bueno, pero entonces cuando se presentó la oportunidad de decidir que iba a ser me parece que la docencia... Y después bueno, en el Liceo sin dudas ahí fue como una práctica que tenía que ver con el trabajo y que me gustó mucho y ahí dije esto me encanta...
30. SR- Y ahora, actualmente, un poco... ¿esperás que las expectativas con las que empezaste la carrera y por las que decidiste ser docente se han cumplido?, ¿Sentís que has podido... esta relación con el conocimiento?, digamos, ¿encontraste acá en tu carrera una respuesta a eso en tu profesión?

31. PR- Si, pero además lo veo como un trabajo progresivo que voy aprendiendo todos los días con mis clases, con la preparación de las tareas, con las respuestas que me van dando los chicos.
32. SG- ¿Tus expectativas siguen siendo esas?
33. PR- Si, si, sigo con mucha, sigo sosteniendo eso y cada día es un desafío para estar en el aula y así me lo planteo hasta el punto que me parece que eso también se/ se visualiza un poco / en las planificaciones, en la selección de muchos de los temas porque voy renovándolos cada año. El otro día alguien me decía: “pero, ¡hay! bueno ya con los años que tenés vas y das la clase”. ¡ No! Yo preparo mi clase/ y la pienso y la escribo y la...
34. SG- ¿Escribís qué?
35. PR- Escribo un esquemita de trabajo tengo un cuaderno de clases. A veces por cuestiones de tiempo no lo termino de desarrollar y no vuelvo sobre las clases para anotar algunas observaciones, a veces sí.
36. SG- No me estás hablando de la planificación...
37. PR- No de mi cuadernito de todos los días y a veces en la compu. Y después tengo si en la compu mi planificación, mi cronograma que va revisando la planificación pero siempre estoy ahí
38. SG- Ahora tenés la netbook. (Risa)
39. PR- Si, ahora voy a tenerla. (Risas)
40. SG- Bueno, vos hablaste del plan de lectura como otro espacio de formación. ¿Aparte de eso alguna otra actividad o experiencia en otro tipo de trabajo que considerés que haya tenido vinculación con esto?...
41. PR- Si cuando yo entré a este colegio tuve una compañera que la verdad me inició en la parte de capacitación, que fue Nidia Barraguirre... en ese momento ella trabajaba en Plan Social y a partir de bueno/ su entusiasmo por el trabajo, se jubiló y seguía con tantas ganas, bueno emprendimos algunas acciones privadas de capacitación y bueno la verdad también fue un trabajo que dejó su huella porque a partir de ahí insisto, siempre fui revisando lo que iba haciendo y me quería morir cuando veía las cosas que había hecho, lo que no quiere decir que no me siga (risas), porque creo en esto de que uno va aprendiendo sobre la marcha y sigue aprendiendo. Y cometiendo errores también, ¿no?
42. SG- Hay un discurso sobre la tarea docente, que está en la sociedad, en los medios, en los colegas ¿Cómo ves vos la tarea docente hoy? / Me refiero a los problemas que por ahí se señalan o a las dificultades que hay para trabajar en un contexto particular como el nuestro.
43. PR- Claro, yo creo que cualquier tarea supone un desafío. Yo lo que trato de / haber/ siempre de clarificar en las conversaciones o en lo que fuere es que / uno está formando personas y en este caso son chicos y la verdad es que / yo tengo mucha fe en los chicos y los defiendo bastante y a veces reniego un montón y me enoja, obviamente, pero yo tengo mucha fe en las posibilidades de los chicos y sobre todo en este espacio. Me parece que uno puede trabajar mucho por ellos y a pesar de que el contexto no es el mejor en muchas, en muchos aspectos, porque, haber, desnutrición, delincuencia, drogadicción..

44. SG- ¿Como problemas que aparecen en el aula?
45. PR- Como problemas presentes en el contexto y que sí suelen aparecer.
46. SG- Y estos problemas, ¿no permiten el desarrollo de la tarea docente o sí?
47. PR- No, yo creo que, bueno / por lo menos/, capaz que desde una evaluación externa podría verse algo distinto, pero yo creo que no dificulta, es decir, en profundidad, haber, si el chico deja de venir a la escuela, ya no se puede hacer nada, pero digo, creo que puedo hacer algo en el aula, creo que puedo hacer algo./ Capaz que con alguno tengo mejores resultados que con otro pero bueno, digo / esto de plantearse también, a ver, cómo salgo adelante con los chicos porque además ese es la... ese es el objetivo, no, de mi tarea. Y/ bueno, no sé, estos días renegaba porque estoy haciendo prólogo y contratapa, escritura y les cuesta mucho a los chicos/ hacerlo porque son los más chiquitos/ y había renegado bastante en las clases. Y ayer ya empiezo a tener algunos resultados de escritura/ pero muy, muy, recién elementales, dos párrafos, pero armaditos.. y ya me entusiasmo otra vez y se me va el enojo.
48. SG- O sea que hay una situación compleja pero... hay posibilidades...
49. PR- No, pero además porque yo noto que últimamente la escuela le dedica mucho tiempo al asistencialismo... A ver... la copa de leche en un momento acá en la escuela utilizábamos mucho tiempo de la mañana para la tarea esa./ Y después no se qué, las becas y que no se qué otras cosas. Bueno, a ver, me parece que toda ayuda que se pueda dar, más allá de que podríamos discutir ese tema, a ver, como política de estado, lo que fuere./ Creo que la escuela no puede perder de vista cuál es su objetivo. En ese aspecto Vitto Olivo nos marcó acá en la escuela cuando nos decía, bueno, a ver, la escuela es el lugar donde los chicos llegan a aprender. No podemos de dejar de darles esa posibilidad.
50. SG- Si tuvieras delante...
51. PR- No se parece como un discurso políticamente correcto, pero yo lo siento así.
52. SG- Es lo que sentís, claro. Te iba a preguntar, si vos tuvieras delante tuyo un profesor nuevito, recién recibido. ¿Qué consejo le dirías, así como esencial para poder enseñar?
53. PR- Si tuviera que dar un consejo...
54. SG- Viene uno que te dice me acabo de recibir... ¿qué hago Pato, para dar clases?
55. PR- Bueno entusiasmate con tu tarea, le diría, que para vos lo que hagas en el aula te entusiasme mucho yo creo que eso uno lo transmite a los chicos, eso no se enseña, se pasa por los poros y bueno y me parece que cuando uno se entusiasma trata de ver modos, formas, a ver de qué manera el chico puede aprender eso que yo quiero enseñar. Entonces creo que el entusiasmo ahí...
56. SG- Un poco también es esa escuela que vos contás de Vitto... Creo que el haberlo conocido...
57. PR- Sí, esa pasión, ¿no?
58. SG- Bueno, yendo a otro aspecto [hola, como estás; saludo a alguien que entra en la sala de profesores] ¿cómo vos caracterizarías tu vínculo con los chicos? Hablando ya de las relaciones con en el aula?

59. PR- Creo que es una relación cordial/ que por ser cordial a veces los chicos entienden que con, entienden que no soy muy exigente. Pero después cuando ven los prácticos o lo que fuere, ¡ay profe, que difícil que es esto! o ¿porqué? y bueno, entonces empiezan a ver que/ una cosa es que nos llevemos bien o que las tareas hay que hacerlas. Cuando no presentan una tarea más allá de que me expliquen, bueno les pongo no presentó, es decir, pero/ bueno creo que es cordial, la relación, pero requiere exigencia.
60. SG- Vos dijiste que primero se confunden pero que después se dan cuenta, a partir de las tareas se van dando cuenta...
61. PR- Se van dando cuenta cómo es el planteo.
62. SG -En eso, ¿tenés diálogos con ellos?...
63. PR- Si, si.
64. SG- Porque viste que por ahí hay una actitud docente de decir, bueno voy, doy mi tema y listo. ¿Vos estás ahí? ¡No!
65. PR- No, no, no. Suelo conversar y saber que es lo que está pasando. Hoy por ejemplo, el entusiasmo que terminaban de entregar las {notebooks}, este... y entonces el primer planteo fue y están contentos. Ah estamos chochos profe, queremos usarlas. Bueno ahora la van a usar en un ratito nada más que tenemos que hacer esto...no? Pero además que [otra interrupción de alguien que ingresa] con esto de inculcarles la propensión al trabajo, a la tarea, que nos podemos llevar bien pero bueno, hay una tarea que tenemos que hacer, ellos como alumnos yo como docente, no. Lo que no suelo tener en términos generales, a pesar insisto, de que creo que la relación es cordial, creo, habría que preguntarles a los chicos, es, ver/ espacios en los que conversemos sobre la vida privada/no/ los chicos no me buscan para eso/ lo que da cuenta que parece que debo poner algún/ se me ocurre / no se/ Hubo casos de que sí, de chicos que se acercan y me dicen mire me pasa tal cosa. Pero no es lo común, no me pasa. Cosas que a veces yo escucho en mis colegas. Entonces pienso, debo ser media...poco permeable.
66. SG- Hablando un poco del deber ser. ¿Qué considerás vos para caracterizar a un buen docente y un buen alumno? Si tuvieras que escribir en un diccionario: definición de buen docente y de buen alumno...
67. PR- Responsabilidad en la tarea.
68. SG- ¿En ambos casos?
69. PR- En ambos casos, responsabilidad en la tarea, seriedad, tener claro qué es lo que uno tiene que hacer y poner esfuerzo para esto No se porque en esto de enseñar, anoche mi hijo me veía que estaba con un montón de libros porque estaba buscando...y me dice, pero mamá qué hacés, ¿seguís estudiando, pero cómo? Y Digo sí porque le estoy buscando una vuelta de tuerca a esto otro, porque no me salió tan bien la última vez,/ pero/ esto. Entonces me parece que/ Está feo que uno diga eso, Sergio, pero bueno eso me pasa. No porque parece el discurso del deber ser.
70. SG- Bueno, pero a ver...
71. PR- Va, no sé, yo lo vivo así...

72. SG- Por ahí otro profesor me diría algo más tecnocrático, buen profesor es... no sé, creo que es una respuesta que entra en diálogo con otras posibles, ¿no? ¿Siempre pensaste lo mismo sobre un buen profesor? O esto lo construiste y es lo que hoy pensás.
73. PR- Yo, la verdad, me fijaba mucho en mis profesores de la secundaria. Yo creo que a mi me marcó mucho la secundaria. Como a mi me gustaba tanto aprender, el profe que me enseñaba bien. Digamos que me daba mucha alegría y mucha satisfacción y eso lo valoraba. Porque me daba cuenta, no sé, ahora lo digo, en ese momento capaz que no lo podía explicar así, pero/ que preparaba su clase, que me llevaba cosas distintas, que me abría el panorama frente a/ a ver a una situación de, se me ocurre hasta de indefensión si yo no iba a la escuela y él me daba esa oportunidad de conocer, no.
74. SG- Vos recién, cuando te pregunté sobre la relación con los chicos, marcaste que es positiva
75. PR- Yo creo, habría que preguntarles.
76. SG- El lenguaje, puntualmente, dentro del equipo en el que estoy, por mi formación, es lo que más me interesa a mi. ¿Cómo es ese lenguaje en el contacto con los chicos? ¿Te parece importante la manera en que un docente utiliza el lenguaje para lograr el vínculo con los alumnos? Qué se yo desde el trato...
77. PR- Si, por ejemplo, yo suelo ser muy cariñosa. Ellos ya saben y en algunos cursos me cargan. Ellos solitos empiezan: si-len-cio chi-qui-tos. Bueno, clara alusión a mis diminutivos/ pero que tiene una carga afectiva. Bueno sin duda el lenguaje tiene, bueno para todo. Hoy por ejemplo los retaba y les aclaro: *“Bueno, viene tirón de oreja. A ver ¿les parece tal cosa?”* Bueno, el trato indudablemente da cuenta también de los lugares. Si les decís algo que/ bueno que puede ser hiriente, a ver qué términos utilizás en ese caso. El otro día los reté por un práctico. Les dije “pero fijensé esto, cómo...” Porque/ volvemos a hacer el práctico, es decir, les entregué el práctico y les pido que hagan la corrección a continuación del práctico. Vamos viendo punto por punto. Y entonces les digo “cómo puede ser que se copie esto” [...] en vez de sacar, a ver, de relacionar, porque tenían que comparar prólogo y contratapa – eran los más chiquitos. Entonces si dice: com-pa-rar. Ah porque decía la consigna cuál es la diferencia, entonces/ quiere decir que tengo que comparar .. a ver tal cosa y tal cosa y la mayoría había escrito lo que era un prólogo y había escrito las características de la... entonces digo bueno. Y la consigna decía di-fe-ren-cia. Entonces hay que usar la cabeza. Y cuando terminamos las clases les digo: “¿los reté mucho, no?” Sí profesora. Pero bueno (Risas)
78. SG- Y por parte de ellos con el lenguaje. ¿Cómo te tratan? ¿Te tratan de vos, de usted, son cariñosos?
79. PR- En general te tratan de usted acá en la escuela. Por ahí se les escapa, a ver cuando ellos van a plantear una generalidad y ahí dicen: *“vos si hacés tal cosa”* pero en general, de usted. Sí dicen malas palabras en el aula, yo trato de explicar esto de los contextos para el uso de las palabras según la situación... y sí son cariñosos. Sí.

80. SG- Lo último, Pato. Vos siempre estuviste hablando, tanto en tu trayectoria como en tus clases sobre el tema de la enseñan... sobre el tema del conocimiento. ¿En relación con eso qué sería para vos un aprendizaje participativo, activo por parte de los chicos en tu materia?
81. PR- A ver. / Está tan relacionado con tantos temas, pero haber, ¿cómo lo podría sintetizar?... a mi me parece que básicamente tiene que /tener una utilidad en el caso de mi materia concretamente que los ayude a/ comunicarse /de manera oral de manera escrita. Por ejemplo hemos trabajado con argumentación y empezaron haciendo un debate. Trajeron un video que afectaba mucho a los sentimientos porque los chicos se habían dividido en dos partes y tenían que... en dos grupos. Los chicos tenían que debatir. Un grupo estaba a favor del aborto y otro en contra. Esto era un punto de partida para que tomaran posiciones y defendieran sus ideas. Un grupo trajo como estrategia particular un video que apelaba a los sentimientos. ¿No? porque es la carta esa, del bebé que cuenta que está contento de nacer y que se yo y bueno después se frustra eso. Y bueno los chicos la verdad que... y ah y se firmó la clase. Entonces eso ahora lo vamos a sistematizar para que ellos vean qué estrategias utilizaron y para que después puedan utilizar ese recurso. Pero entonces a mi me parece... yo hoy les decía que eso es interesante desde el punto de vista ciudadano para su participación. Sobre todo en estos sectores que yo quiero que participe, que defiendan sus derechos, que... entonces me parece que ahí un aprendizaje se convierte en significativo, cuando eso que aprendí en el aula lo puedo llevar a mis ámbitos de opción. A tu vida, ¿no?

I.B.2) Transcripción de registro fílmico de clase

(Compaginación de registro manual y videado)

Programa de Investigación y Formación Beca Saint Exupery.

Grupo: Relación Pedagógica. Observación de clases.

Hoja de Registro de Observación de clase

(Compaginación de registro manual y videado)

Institución: Colegio América Latina cito en Villa Lavalle. Salta-capital.

Curso: 1º año 6º división

Asignatura: Lengua y Literatura

Día: 14 de Junio de 2011

Hora de inicio: 11:40 hs.

Hora de finalización: 13:00 hs.

Cantidad de Horas cátedra: 2 (dos)

Docente: Patricia Rodríguez

Número de alumnos presentes: 22

Diagrama del escenario:

(*Bullicio, charlas*)

Alumno A1:-¡Profe!

Docente 2: -¿En qué están viendo eso? (*mientras borra el pizarrón*) ¿en Geografía?

Alumno B3: -Sí.

Alumno C4: - ¿Puedo mandar saludos?, a/ para Rocío/ Rocío te quiero.

(*La docente ríe*).

Docente 5:-Bueno/ a ver/ eh/ pequeñitos/ Vamos a empezar con el trabajo de devolución de la tarea que habían hecho la clase pasada/ ¿Se acuerdan que habíamos empezado con la exploración del diario eh/ y ustedes con sus compañeros y compañeras lo que hacían eran tratar de explorar un poquito el diario/ hum /había una variedad de preguntas así que bueno, (*se coloca los lentes para leer*)/ yo primero les entrego los trabajos/ en general están bastante bien eh/, hay algunas preguntitas que están incompletas/ bueno/ cada uno ya verá en sus trabajos y voy a hacer algunas aclaraciones antes de comenzar con la tarea, eh/. Cuando digo hacer algunas aclaraciones quiero decir que cada uno a continuación va a completar las respuestas que no es que estuviese con los datos necesarios, ¿sí?// Oyarsú, Chaile, Belén Saravia, Sosa, Luna, éste, yo se que es tuyo (*acercándose un alumno*), /pero no tiene nombre, tenés que ponerle Córdoba / Salazar Gonzalo (*bullicio constante*)

Docente 6:- Shhh, Jaime, Patricia Rueda, Matías, Edi Gonzáles, Quispe Ismael,/Villegas, Abigail Vargas, Palma, Ríos Macarena, Valdez Daiana, Sorasos, Gustavo Simela, Tabuchi Carlos,

/-celulares, los dejamos descansar un ratito- Rodríguez Facundo, Gorosito.

Alumno C7:-Yo, ¡10!

Docente 8:-Quiero que cada uno mire un poquito su trabajo práctico ¿eh?.

Alumna D9:- Profe, profe, profe ¿qué dice la...?/ Hay una pregunta...

Docente 10:- Sí /hay una que está tapando los ojos la carita, es que está más o menos quiere decir.

Alumno C 11:- Oh,/ ¿para qué?

Alumna D12:- ¿Y la sonriente?/ ¿y la carita sonriente?

Docente 13:- Quiere decir que/ está bueno/ falta un poquito por ahí/ alguna...

Alumno C14:- ¿Y una que es así/ (*al parecer hace una mímica, porque la docente lo mira*), con una mano?

Docente 15:- Bueno /eso quiere decir que/ dice ahí en el texto eh/, bueno a ver/ vamos a ir aclarando algunas/ eh/ algunos datos que es necesario que todos tengamos en claro/ a ver, eh/ ¿por qué el diario sí, está hecho de un material tan económico,/ de un papel si se quiere entre comillitas, ordinario/ hum/ por qué no se lo hace de un papel tipo ilustración como el de un libro?

Alumno E16:- Porque...porque es caro.

Docente 17:- ¿Por qué es necesario? ¿Es un problema/tiene que ver con un problema del papel o tiene que ver con la información que aparece en el diario?

Varios alumnos: 17 bis- La información, la información.

Alumno E18:- Porque es la información de un solo día.

Docente 19:- Claro, de un día.

Alumno E 20:- Si no sirve para qué vamos a poner en un papel tan caro si después lo vamos a tirar.

Docente 21:- Claro, si solamente circula un día, entonces no tiene sentido hacer un gasto en un papel calidad, eh/, a ver, pensemos sí, pero una aclaración/...

Alumno C22:- (...)

Docente 23:- Bueno, a ver, eh/, esto es necesario aclararlo en la respuesta chicos, hay chicos que lo hacen muy claritos a eso/ y explican/ otros nada mas pusieron “bueno, porque dura un día el diario” ¿sí?/ nada más/ entonces está buena la aclaración, siempre que uno responde eh/ de plantear/ de

decir toda la relación/ bueno no tiene sentido hacerlo en un papel más caro si solamente dura un día y después evidentemente lo descartamos porque vamos a buscar otro diario/ esa era una aclaración que a muchos les cuesta explicar, completar eh/, después (*lee la pregunta de uno de los prácticos*) ¿cuántas hojas y cuántas páginas presenta?. De acuerdo al día, hay una variedad eh/, en los números que ustedes han dado, pero a ver, algunos dicen “el diario tiene treinta páginas, treinta hojas y ciento veinte páginas”, ¿qué paso ahí?

Alumno E24:- Ese está mal de la cabeza.

Alumno F25:- (...)

Docente 26 - A ver/ recuerden que la relación es que/ algo estuvimos leyendo en la clase de/ cuando fuimos haciendo el librito, estábamos planteando sí/ a ver/ si tiene dos hojas ¿cuántas páginas tiene que tener?

Alumno F27:- Cuatro.

Docente 28 :- Cuatro/el doble/ fíjense ahí/ cada uno mire lo que puso hum/ ¿qué día de la semana trae mayor cantidad?

Alumno C 29 :- El domingo.

Docente 30 :- ¿Domingo?

Alumno E31:- Porque la gente cuando no va al trabajo tiene más tiempo para leer.

Docente 32:- Tiene más tiempo, fíjense, por ahí ha habido muchos problemas, muchos ponen/ “lo que pasa es que juntan toda la información de la semana y la ponen el domingo” ¿sí?/ Y sabemos que un diario va dando la información del día anterior, es cierto que el día domingo en todo caso se analiza un poquito más, en realidad toda la noticia de la semana pero, lo que se plantea es que para leer se necesita tiempo ¿sí?, uno en cambio cuando ve televisión y escucha la radio puede ir haciendo otra tarea mientras/...junto/...esa tarea/ hace ese trabajo, de leer ¿sí? Eh, pero/, en el caso del libro, del diario concretamente, uno necesita dedicarse a la lectura, entonces, se supone que el domingo es un día que las personas no trabajan y tienen un poquito más de tiempo para dedicarse a la lectura hum/, así que esa también es una aclaración que es interesante que ustedes realicen en sus/, en su práctico eh, otra preguntita/ ¿el diario tiene índice? /Sí tienen, muchos,/ hay algunos

diarios que no tienen, /ahora ¿es igualito al de los libros?

Alumno B 33:- Sí.

Alumno E34:- No, no, no.

Docente 35:- No es igual, ¿cómo es? A ver.

Alumna D 36:- Es breve.

Alumno F 37:- Es cortito, es (...)

Docente 38:- Es breve, sí, no tiene digamos, todas las características que tiene los del libro, solamente se destacan algunas noticias, inclusive alguien aclaró “es un índice lindo eh/, por que tiene ilustraciones”, es decir, que aparece con las fotos lo que no ocurre eh/, en un libro ¿verdad?/ pero además, no está completo eh/, no es como eh/, el que aparece en los libros,/ solamente recupera algunas noticias, las más importantes, bueno ¿qué otra preguntita había quedado por aclararles?/ A ver,/ ¿tenían diez, verdad? /Tienen...

Alumno F 39:- Nueve.

Docente 40:- Ha, el tema de la publicidad que muchos no pusieron sí, eh/ no contestaron la cantidad de publicidades que aparecen en el diario y/ la idea era que tomen conciencia de la importancia que tienen las publicidades en el diario, pero además, el sentido que tienen (*toma un diario*) ¿sí?, muchos ponen/ “bueno, si existe la publicidad porque de esa manera se entretiene un poquito el lector” pero, a ver.

Alumno F 41:- ¿qué es?

Docente 42:- ¿cuál podría ser otra respuesta?

Alumno E 43:- ¿para qué?

Docente 44:- Para lo de la publicidad ¿cuál es? ¿Por qué aparece tanta publicidad en el diario?

Alumno G 45:- Para que la gente vaya a comprar.

Docente 46:- Para que la gente vaya a comprar,/ para que se entere, /¿de qué? /A ver, y ¿por qué otra, por qué otro motivo aparece?

Alumno F 47:- (...)

Docente 48 :- ¿El diario no tiene ningún beneficio al público/ al publicar...

Alumno E 49:- Sí, sí.

Docente: 50- ¿Para publicarlo?

Alumno E 51:- Sí, sí, sí.

Alumno F 52:- Pagado.

Docente: 53- *(asiente con la cabeza)*, es un modo, /es un sustento de la empresa editorial, entonces necesita de las publicidades, lo mismo ocurre,/ pensemos, /con la televisión, eh/, los programas mas vistos son los programas que tienen espacios publicitarios eh,/ tienen muchos cosos en ese momento si uno quiere en la publicidad eh, pensemos, por ejemplo, en un programa como el de Tinelli, mucha gente eh, y bueno en ese espacio.

Alumno F 54:- Mucha publicidad.

Docente 55- La publicidad tiene mucho costo/ Bueno, esas eran las aclaraciones y veo que algunos están con las manitos así *(hace un gesto con las manos)*, y ninguno ha hecho la aclaración en la hojita eh, así que mientras hacemos las aclaraciones cada uno en su hojita...

Alumno F 56:- *(le hace una pregunta a la docente sobre su trabajo)*

Docente 57:- Ahí en la hoja tiene que quedar ¿sí?, pero dice que expliques, o sea, /a ver, no tiene sentido hacerlo en el papel de ilustración si el diario tiene nada mas (...) eh, /no tiene sentido gastar en un papel más caro /hum, porque solamente tiene una tirada de un día.

(La llama otra alumna)

Docente 58:- ¿sí?

Alumna G 59:- (...)

Docente 60:- Claro eh, y ahí completa, porque en la primera plana aparecen mas datos/ ah/ ese era otro punto que estaba incompleto eh/, entonces lo tenemos que revisar a ver eh/, ¿qué datos aparecen en la primera plana?/ Sí, bueno, algunos ponen “las noticias más importantes”, yo les pedía que trataran de definir qué aparece eh/, algunos me dicen/ a ver, por ejemplo/ “salió la noticia de los narcopolicías”, o sea/ lo que iban/ lo que hacían era escribir lo que decía su diario, lo que en realidad era tratar de generalizar qué datos aparecen en la primera plana, primero, los titulares, ¿los titulares de todas las noticias?

Alumno B 61:- No.

Docente: 62- ¿De cuáles?

Alumno E: 63- De las más importantes.

Docente: 64- Las más importantes/ las que tienen más trascendencia ¿sí?/, además/ también/ aparecen fotos, aparecen epígrafes, volantas, bueno, algunos completaron esos datos eh/, también aparecen los datos referidos al tiempo, la fecha, el precio, bueno, había también una preguntita que aumentaba en ese sentido eh,/ por las dudas, para que completen también la información ¿sí?/, por si aparece en alguno de los ítems esto de completar o terminar eh, incorporar datos/ Bueno, vamos ahora eh, ¿alguna duda chicos?

Alumno B:65- Sí, la nueve (...)

Docente: 66- ¿La nueve?/ Era la de la publicidad.

Alumno B: 67- Ah...

Docente: 68- Bueno a ver/ vamos a ver (*a un alumno*) eh,/ ¿qué pasa con la compu? ¿Por qué está prendida?/ Vamos a guardarla a la compu ahora un ratito.

(*Varios alumnos hablan*)

Docente: 69- Ah, ya sé porque no te la di, porque no tiene nombre, a ver...

Alumno B: 70- Yo también (...) profe.

Docente: 71- Apagamos la/ la compu y ahora vamos a tomar datos...

Alumna D:72- ¿Qué?

Docente:73- Vamos a tomar apuntes de lo que voy a poner en la pizarra (*dirigiéndose a un alumno*), que tengo/ no sé/ no tiene nombre.

Alumno C:74- Profe, ¿se puede escribir en la netbook?

Alumna D:75- ¡Profe!

Docente 76:- Bueno, si lo vas a tener en la...

Alumna D 77:- ¡Profe!

Docente 78:- Sí, los dejo escribir las consignas en la netbook pero un ratito, después hay que hacerlo en la carpeta ¿quieren hacerlo en la computadora?

Alumno F 79:- En la netbook

(Bullicio constante)

Alumna D 80:- ¡Profe! ¡Profe!

Docente 81:- Bueno, atiendan un poquito, cuando se trata de la consigna, podemos anotarla en la compu/ siempre que no nos lleve mas tiempo del habitual pero/ el trabajo hay que hacerlo en la carpeta, porque hay que recortar textos eh, ahora vamos a ir a una exploración un poquito más profunda del diario con la variedad de textos que presenta.

Alumno G 82:- Profe.

Docente 83:- ¿Si?

Alumno G 84 :- (...)

Docente 85:- Ah, claro, porque viste que decía (...)

(Mientras la docente explica algo a un alumno los demás se dispersan)

Alumna H 86:- (...)

Docente 87:- Ahora vos copia la consigna que vamos a trabajar ahora.

(Los alumnos se levantan, la docente empieza a copiar en el pizarrón)

Alumno F 88:- ¿A continuación?

Docente 89:- Sí, a continuación.

Consigna: Recortar y pegar los siguientes textos: noticia, entrevista, crucigrama, horóscopo meteorológico, carta de lectores, propaganda, historieta, etc.

Alumno F 90:- Profe, ¿se puede sacar la netbook?

Docente 91:- Bueno, si quieren copiar la consigna ahí.

Alumno H 92:- (...)

Docente 93:- Pero, tenemos armada la carpeta de lengua y de trabajos prácticos, ya como para poder ir...

Alumna D 94:- Profe.

Docente 95:- ¿si?

Alumna D 96:- ¿Qué dice ahí, al lado de “y”?

Docente 97:- “y pegar”

Alumno B 98:- (...) profe, ¿puedo salir un minuto?

Docente 99:- Escucho una musiquita por ahí.

Alumno F 100:- El celular es profe, el celular que está escuchando.

Docente 101:- Dijimos que dejábamos celulares apagados.

Alumno E 102:- Eh.....

Docente 103:- ¿Mucho?

Alumna G 104:- ¿Para entregar ese trabajo?

Alumno H 105:- Profe, ya está.

Docente 106:- Rapidito chicos, porque vamos a demorar ¿por qué no han traído diario chiquitos?/
solo hay tres.

Alumno F 107:- Ahí en la silla hay un montón.

Docente 108:- A ver, los que están haciendo el trabajo a mano van marcando...

Alumna I 109:- ¡Permiso eh!

Alumno J 110:- Eh, opa (...)

Docente 111:- Nicolás que dijimos...

Alumno J 112:- No estoy escuchando...

Docente 113:- No importa (*en voz baja*), a ver qué es esto (*mirando en la netbook*), ¿dónde está la consigna?

Alumno J114:- (...) ¿ve que se algo?/ yo sí se que hacer profe.

Docente 115:- eh, chiquitos, hablaban de (...), están los pedacitos por todas partes (...) a ver, eh aclarando un poquito en el objetivo del trabajo eh, ya hicimos una exploración general del diario eh, de ver cómo estaba organizado eh, qué partecitas presenta eh, de qué material está hecho, etc., entonces, ahora vamos a tratar de hacer una tarea de, acá dicen los compañeros que es mucho, lo que hay que buscar, lo que podemos hacer es empezar a explorar el material que tiene el diario eh, concretamente, qué tipo de material eh/ bueno/ los tipos de textos que aparecen ¿si?/ fíjense que ahí aparece un listadito eh/ no es un listado de toda la variedad que aparece, yo

ahí hice una selección eh/ de algunos/ fíjense que hay una eh/ una condición/ para poder trabajar con este material,/ en primer lugar, los textos dice/ deben estar completos a ver ¿qué quiere decir eso?/ Bueno, voy a recortar un horóscopo eh,/ entonces lo/ como yo soy de cáncer saco mi partecita no más eh, ¡no!, tengo que recortarlo completo, todos los signos ¿cuántos signos trae?

Alumno E 116:- Doce.

Docente 117:- Doce eh,/ entonces, es más, si nosotros observamos, cada texto tiene una,/ digamos, frontera, hecha con rayitas ¿sí?/, que forma parte del diseño del diario, entonces, uno puede ver donde empieza y donde termina/ de modo tal, que/ si tengo que recortar una/ una noticia, no voy a sacar en titular y la foto nada más ¡no!, porque comienza acá la noticia (*señala una noticia en el diario*) y, aparentemente, bueno/ termina ahí/ pero fíjense, el mismo diseño de la página me marca los límites del texto eh/ digo esto porque ya ocurrió que lo recortamos eh, en partes digamos eh, y no entero/, lo mismo la publicidad/ voy a recortar una publicidad...

Alumno F 118:- ¡eh Matías!

Docente 119:- Eh, qué hacemos/ (a un alumno que se puso de pie), nos sentamos.

Alumno F 120:- Le pido una lapicera roja profe.

Docente 121:- Sigamos escribiendo con azul ¿sí?, porque a ver, interrumpimos un poquito la clase ¿vos querés mirar ahí?/ ¿Querés ser protagonista (...)?

Alumno F 122:- No, es que...

Docente 123:- El quiere ser protagonista, por eso, bueno.

Alumno F 124:- Fui a pedir una lapicera roja.

Docente 125:- Bien, a ver, sigo con la idea de los textos completos a ver, voy a tratar de buscar una (*buscando en el diario*), que tenga a ver, porque pasó, ha acá, paso que alguien fue a recortar la publicidad hee, y de pronto recorta un lavarropas y lo pega eh/, y bueno, a ver, el texto eh, el objetivo del trabajo es que veamos la variedad de textos que hay, para que después podamos analizar qué características presenta cada texto y, en el caso de la publicidad yo necesito saber eh, a ver, cuál es la empresa que ofrece el producto, necesito saber cuál es la dirección...

Alumna D 126:- No puedo ver.

Docente 127:- A ver, necesito tener los datos completos ¿de acuerdo?, por eso eh, es necesario que no recorten la partecita, sino el texto completo para que no pierda el sentido ¿se entiende eso chicos?

Alumno H 128:- No.

Docente 129:- Sorasos, ¿por qué me decís que no?

Alumno H 130:- (...)

Docente 131:- Bueno, entonces, a ver eh, otra, otro dato, algunos textos deben llevar la fecha a ver, ¿la noticia necesita llevar fecha?

Alumno B 132:- No.

Docente 133:- Claro, porque yo si o si para que tenga sentido, digamos, esa información, la tengo que contextualizar en el momento en que ocurrió eso hum/, en cambio/ a ver, en el caso de la historieta ¿será necesario que consigne la fecha para la historieta?

Alumno B 134:- No.

Docente 135:- ¿Da sentido la fecha a la historieta?

Alumno B 136:- No, no, no.

Alumna I 137:- No necesita.

Docente 138:- No puede, no importa que no sepa de qué fecha es eh, entonces ojo, a tener en cuenta la fecha eh, recuerden que en todas las hojitas aparece la fecha en la parte superior así que, la recortan y al pegan junto al texto/ hum, bueno/ otra cosita más/ pegamos el indicar que textos son, al momento de pegar voy a poner, por ejemplo, horóscopo y pego el horóscopo /¿si?, cosa que uede bien clarito en, en el papel, en la carpetita, dado que después necesitamos eh, analizar cada uno de esos textos.

(Buscan a un alumno, este se levanta para entregar algo en la puerta).

Docente 139:- Otra aclaración chicos, y la última ya, *(tomando la hoja de carpeta de uno de los alumnos)*, a ver, cuando vayan a pegar los textos por favor traten de dejarle espacio, es decir, a ver, en una hoja no peguen cuatro o cinco textos ¿si?/, *(a un alumno)*, ¿has escuchado lo que dije?/, en una hojita no vamos a pegar demasiados textos /¿por qué?, porque después tenemos que marcar cada uno de ellos, tenemos que analizar una serie de datos, entonces, si están totalmente eh, digamos

apretados eh, no pueden respirar esos textos/ la verdad que después va a ser difícil eh, anotar algunas características hum/ bueno, hechas esas primeras aclaraciones vamos a ir con los textos eh, vamos a trabajar de a dos, por supuesto cada uno eh, va a recortar su propio texto pero, nos vamos a ayudar un poquito eh, tratando de buscar juntos o seleccionar juntos, a ver (*dirigiéndose a unos alumnos*), ¿ustedes van a trabajar los dos? ¿Han traído diario?

Alumnos 140:- No.

Docente 141:- O sea, que si la profe no traía.

Alumna I 142:- Profe, aquí.

Docente 143:- Acá chicos, ¿van a trabajar los dos? (*repartiendo los diarios*), chicas, ¿trabajan juntas? (*a otras alumnas*) a ver chicas, ¿tenemos diarios chicas?

Alumnas 144:- Sí.

Docente 145: Eh, ¿si? (*a otras alumnas*), chicas, ¿diarios ustedes?, eh/ ustedes, ¿van a trabajar juntos? ¿Tienen diario?

(*Comienza el bullicio*)

Alumna I 146:- ¡Profe, aquí! Nosotras queremos diario.

Alumno C 147:- Profe, deme un diario (...), no quiere trabajar (*refiriéndose a su compañero de equipo*)

Alumna D 148:- ¡Profe, profe!

Alumno J 149 :- ¡Profe, profe!

(*La docente sigue repartiendo los diarios*)

Alumna D 150:- ¡Profe!

Alumno F 151:- ¡Romina, Romina, Romina, Romina! te amo.

Alumna K 152:- ¡Profe, profe!

Alumna D 153:- ¡Profe, profe!

Alumno F 154:- ¡Cele, Cele, Cele, Quispe, te ama!

Docente 155:- Bueno, dejemos el amor un ratito de lado y nos ponemos a trabajar (...), hay tiempo en la hora del recreo. A ver, ¿alguien necesita más diarios?

Alumna K 156:- Yo.

Alumno J 157:- Grábenlo a ese.

(El bullicio es constante en el aula)

Docente 158:- Eh, chiquitos, un texto de cada uno /¿no?./ de todas maneras yo ahora voy pasando por los bancos, uno solito, una noticia, una publicidad, a ver, escuchamos un poquito, excepto en el caso de los clasificados y los fúnebres, que ahí se les pide específicamente alguno ¿sí?, quiere decir que en ese caso sí hay que seleccionar más de un texto/ hum, eh/, voy a buscar un...

Alumna K 159:- ¡Profe, profe!

(La docente va respondiendo a las dudas de los alumnos)

Alumna D 160:- No tengo tijera.

Docente 161:- Si no con una reglita.

(Algunos alumnos se levantan, otros trabajan, algunos están con las netbooks)

Docentes 162:- Chiquitos, tratemos de no, de no dejar el piso lleno de diarios...a ver, chiquitos, aclaraciones a partir de las preguntas que van surgiendo a ver, escuchamos shhh, shhh, shhh, a ver, escuchamos porque nos sirve a todos allá/ unas chicas preguntan cómo se dan cuenta el texto es una entrevista ¿sí?

Alumno J 163:- Porque está entre signos de preguntas...

Alumno C 164:- De interrogación.

Alumno J 165:- Y entre comillas.

Docente 166:- A ver, primero, puede de que aparezca la palabrita entrevista ¿sí?, a un jugador supónganse, pero además, además, a Martín Palermo dicen acá...

Alumno J 167:- Tiene comillas.

Docente 168:- tiene que haber preguntas y tiene que haber respuestas, las preguntas ¿cómo suelen aparecer en general a ver? Hay alguna...

Alumno C 169:- por los signos de preguntas pue...

Docente 170:- En mayúscula acá dicen, ¡no!, suelen aparecer en negrita hee, a ver, me van mostrando

Alumna I 171:- ¡Profe!

Docente 172:- (*mirando su reloj*), vamos a tratar de terminar este trabajo hum, porque la mayoría de los textos mas o menos están...

Alumno C 173:- (*Acercándose al pizarrón*) Profe, ¿qué dice acá?

Docente 174:- Casa o departamento.

Alumna I 175:- ¡Profe!

Docente 176:- A ver chiquitos, por ejemplo, un crucigrama, voy a recortar el crucigrama, ¿solamente cuadradito? ¿Qué tengo que recortar?

Alumno J 177:- Las referencias.

Docente 178:- Las referencias, claro, porque sino eh, no lo puedo resolver, por eso atención cuando decimos que el texto tiene que estar completo (*dirigiéndose a unos alumnos*), saben que, no los peguen muy juntitos. Atiendan un poquito, me voy a llevar cada uno ¿si?, la hojita con los recortes que hayan hecho antes de que termine la clase ¿si?, así que, a trabajar, porque veo que hay gente distraída.

(*Entra el preceptor a retirar el libro de temas, la docente sale, por unos minutos quedan los alumnos cuando regresa, trae más diarios para trabajar y los reparte*)

Docente 179:- A ver ese grupito (*señalando un grupo del fondo*), no pueden (...) con los diarios ¿si?, porque necesitamos ese material.

Alumna I 180:- ¡Profe! (...)

Docente 181:- chicas, allá esos diarios, los guardan por favor, los necesitamos ¿si?/ son de la biblioteca, (...), no importa de donde sea, de quien sea/ ¿si?, vamos a ordenar eso (...)/ los diarios que no usan ¿si?/ los dejan acá/. Bueno, ahora reviso banco por banco lo que cada uno hizo. Ahora cada uno sentadito,/ voy a pasar a ver qué es lo que tienen hecho ¿si?/ (*a un alumno*) sentado, sentados ¿si?...eh, chiquitos/ estuve viendo/ (...) a ver, (*aplaudiva para hacerlos callar*)/ a ver (*a un alumno*), ahora necesito que se sienten un poquito eh, a ver, dos problemitas que estoy notando/ primero, textos que no están completos, hay textos que no están completos, acabo de ver crucigramas, publicidades, que están recortadas ¿si?/ a la mitad o una partecita, así que cuidado eh,/

tiene que estar completo el texto, para que esté con todas sus características de texto, primero, otra cosita, algunos han cortado los textos y no pusieron la fecha, entonces uno no sabe la fecha que le corresponde a ese texto, la noticia ¿necesita fecha? A ver, revisemos acá, (*señalando la consigna en el pizarrón*) ¿la noticia necesita fecha?, dijimos.

Alumnos 182:- Sí.

Docente 183:- Bueno, ¿la entrevista?

Alumno L 184:- ¡No!

Alumno C 185:- Sí.

Docente 186:- También.

Alumno L 187:- ¡No!

Docente 188:- ¿Por qué no?

Alumno L 189:- Porque yo lo digo (...)

Docente 190:- Estamos jugando, crucigrama ¿necesita fecha?

Alumno L 191:- ¡No!

Alumno C 192:- Sí.

Alumno L 193:- ¡No!

Docente 194:- ¿Horóscopo?

Alumno L 195:- ¡No!

Docente 196:- Sí, necesita fecha el horóscopo, si hay alguien que realmente se interesa en el Horóscopo/ cree lo que le dice porque quiere saber la fecha, para qué fecha es/ ¿mapa meteorológico?

Alumno L 197:- ¡No!

Alumno C 198:- Sí.

Docente 199:- Sí, ¿carta de lectores?

Alumno L 200:- ¡No!

Docente 201:- También, a ver/ (...) Sorasos.

Alumno L 202:- Me callo.

Docente:- Bueno, a ver/ ¿publicidad y propaganda?

	Alumna D 203:- Sí. Docente 204:- Sí también, ¿historieta? Alumno C 205:- Sí. Docente 206:- ¿Necesita la historieta? Alumno E 207:- ¡No! Alumno F 208:- Sí, algunos si les gusta leer la historieta. Docente 209:- Pero, te estoy preguntando la fecha/ ¿tiene que llevar la fecha la historieta? Alumno F 210:- Sí. Alumna D 211:- No, profe (...) Docente 212:- ¡Qué bueno! ¡Que bueno! A ver, que buena la aclaración acá de la compañera, a ver, I que decían que no necesitaba, que sí necesitaba la fecha la historieta y yo, trataba de hacerles entender que no era tan necesaria, sin embargo, la compañera hace una linda aclaración a ver, ella dice, “pero profe, si la historieta está referida al clásico, o sea, que tiene algo que ver con una fecha determinada ¿sí?, está, digamos, totalmente relacionada, así que está muy bien la aclaración esa eh. Alumno F213:- Yo le dije. <i>(Algunos alumnos mientras aplauden)-</i> ¡Bravo! Docente 214:- Bueno, en contra de lo que decía la compañera (...) a ver, ¿cronograma de ómnibus? necesitaría fecha eh, lo mismo el edicto judicial/ ¿los avisos clasificados? Alumna D 215:- También. Docente 216:- Sí, es fundamental ¿los fúnebres? Alumno H 217:- Sí. Docente 218:- La mayoría, ustedes dos que están usando el diario como arma y no como... Alumno J 219:- Él estuvo. Alumno H 220:- Él. Docente 221:- Van a levantar ahora todos los diarios para hacer una montañita acá eh, para que quede todo bien ordenado ¿sí?, bueno, ya se levantan a ordenar eh, chiquitos, dejen el material en
--	---

	sus bancos, los chicos los van a retirar, el jueves me traen este trabajito completo, para el jueves completo eh, completo, lo vamos a revisar. <i>(Los alumnos recogen sus cosas, se colocan las mochilas para retirarse)</i> Docente 222:- <i>(señalando un grupo)</i>, para el jueves completo, <i>(mientras los alumnos se retiran)</i>, jueves chicos! Alumnos 223:- ¡Hasta el jueves! Becario: Sergio Grabosky.
--	--

I.B.3) Entrevista de autoconfrontación:

Entrevista de autoconfrontación a la profesora de Lengua Patricia R.

Becario: Sergio Grabosky

Realización: Fecha 08/08/11

Lugar Colegio América latina – de Villa Lavalle, sala de profesores.

Hora: 10,20 hs.

Convenciones:

S: Entrevistador Sergio

P: Entrevistada Patricia

... frase inacabada, anacoluto.

/ Silencio, pausa

// Silencio o pausa más prolongada.

Sergio- Bueno, a ver si hay audio... ¿ves ahí?

P- Si, si perfecto

Ruido de fondo del video del fragmento elegido

S- El tema del diario.¿Seguís con el tema de/ los medios con ellos o ya no?

P – No, ya no, ya terminamos. (Se siente la reproducción del video)... Estamos viendo un poquito de gramática porque (...) en función de los titulares/, aprovecho los titulares para ver oración unimembre (se escucha con superposición con una intervención mía) Se escucha la voz de la profesora en la grabación).

S- (...) Haber si lo adelantamos un poquitito...

P- Dale...

S- Esta era de la parte en la que/ estábamos en el inicio/ (se escucha la voz de la profe en la grabación)/ ahí está la tarea.

P – Yo creo que habíamos hablado de la devolución ¿no?, de la tarea (Hace referencia a la primer entrevista)

S- Que era lo que estaba hace rato, ¿no?

P- Si.

S- Agarremos por lo menos.../ una de las devoluciones. (Se escucha el ruido de la grabación original, la voz de la profesora sobresale)...

P- En otro curso me dicen/ ¿para qué si después lo vamos a usar para el baño? (hace referencia a la imagen de la clase en la que pregunta por qué no se usa un papel más fino para hacer el periódico).

S- Ahí./ ¿Podés recordar un poco ya la clase, ¿no?

P Si.

S – En este fragmento observado, vos ¿qué podés decir de esto que acabás de ver?

P- Bueno, un poco la idea que subyace a esa idea de la devolución de los/ de los trabajos, ¿no?/ Primero la consideración siempre de la evaluación como una instancia más de aprendizaje, ¿no?/ Trato/trato de armar la evaluación con esa posibilidad que de algún modo también/ más allá de recuperar información o reformular o lo que fuere/ también los haga pensar y esa misma instancia sea una posibilidad de aprender/ Este/ entonces/ eh, bueno, cuando voy a hacer la devolución nunca entrego los trabajos más allá de/...de la idea que uno siempre les explica a los chicos que/ tiene conciencia acerca de que solo a ellos/ por ahí les interesa ver la nota y guardar la hojita, ¿no?/ Pero, bueno/ Primero, considero que es un documento/ que les permite, bueno, integrar la carpeta y.../ a la que después van a volver para revisar, para repasar sobre todo porque tenemos trimestrales/ entonces/este.../y...bueno/ se convierte la carpeta en un material de revisión. /Los chicos no tienen manual/ no hay libros. Entonces.../Es decir, en la biblioteca tenemos libros, los consultamos/ pero,/ digamos a la hora que a los chicos tienen, tengan que estudiar, que eso ocurre en sus casas este/... el material que tienen es la carpeta. /Entonces está bueno que, me parece a mi, que al devolver cada uno de los prácticos los chicos puedan ahí reformular, aclarar / porque inclusive si al momento de hacer la evaluación o el práctico o lo que fuere, no respondieron, entonces, esta instancia por ahí aclara./ De todas maneras, no todos los chicos corrigen, ¿no? Eso se puede ver en la clase (se refiere al video). Pero/ si se logró aunque sea en esta instancia la comprensión, es como que/ hay muchas instancias posibles de construir el conocimiento y tiene que ver con las individualidades, porque/, bueno/ no todos

aprendemos de la misma manera ni en los mismos momentos ni de la misma forma/. Entonces, digamos/ estas alternativas me parece que ofrecen un plus, otra oportunidad./ Alguno.../ capaz que para otro que ya fue armando este/las ideas o construyendo su conocimiento esteee... /esto nada más sea una repetición/ lo cual tampoco está de más, digamos. / Pero para muchos quizás esta última sea una instancia/ Y quizás para alguno ninguna (Risas).

S- Aunque no haya habido antes/ aprendizaje....se puede... (Superposición de voces)

P- Claro, me da la impresión esa./ Pero bueno, de todas maneras, en sí mismo este práctico completa un proceso, ¿no? /Completa un proceso, pero/ también este...

S- ¿ Y en este inicio de la clase que vos has planteado/ eh como una devolución/ ¿encontrás algo en relación con el tema de la autoridad/ que sea digno de mención, aparte de lo que ya dijiste, de la autoridad pedagógica? Estoy pensando en esto de las voces que se escuchan/¿no?/ la participación de los chicos...

P- Eh..., claro si bueno.../ la idea que entre todos tratamos de armar, ¿no? esta instancia. E inclusive a mi me parece importante siempre comentarles eh/ haber qué parte del proceso es esa que estamos planteando./ Porque yo creo que/ un poquito más adelante (se pone el video y se escucha ruido)// ahí les digo a los chicos (no se escucha por superposición con las grabación) y les digo a los chicos bueno ya vimos este panorama general sobre el diario y ahora vamos a focalizar/ me parece que esta idea de ir comentándoles también como está planificada la forma del acercamiento al diario es hacerlos participar en este proceso de aprendizaje que es compartido, no?/ Porque sino directamente pondría el tema en la pizarra y ...lo desarrollaría...y / entonces la idea es que ellos también intervengan y que tengan/ de alguna manera un protagonismo, ¿no?/ Eso de también usar los sellitos, qué se yo que puede parecer por ahí medio infantil/ tiene una carga afectiva también./ Porque no es desvalorizadora del trabajo/ están las caritas esas que...están tapadas/ que se tapan con las manos y dice qué pasó, ¿no?/ En vez de decir te equivocaste, está mal, está terrible/ pero bueno/ me parece que son como...estee.../ pequeños modalizadores que permiten cierto... haber este/...¿cómo se llama? / Compromiso... cierta complicidad no me salía la palabra/ para la tarea.... Este...Bueno, no eso no asegura que se logra, / que se logre, pero...

S- Afecto, ¿tocaste/ tomaste esa palabra?

P- Si, si

S- Vos, ¿considerás que es importante?

P- Si yo considero que si, ¿no?

S- ¿Pero con estos chicos en particular o en general en la tarea docente.

P – No, no en general. Si, no. Porque me parece que esta construcción del conocimiento también tiene que ver con la construcción de la subjetividad, ¿no? Trabajamos con

personas, entonces esteee.. me parece que/ que está bueno esto de encontrar algún lazo que, que permita esteee bueno como personas eh/ encontrar caminos a través de los cuales, bueno,/ si tenemos mejor comunicación, mejor trato, mejor relación, me parece que eso ayuda también a lo que queremos hacer que es ...este /formar, ¿no?

S- Yo/ te invito a que veamos una parte, donde ya ellos están/ una vez que vos diste la explicación/ cuando ya están en el trabajo grupal/ acá estábamos con las consignas/ relevando cosas que iban a buscar, ¿no es cierto?/ Después ya trabajan en grupos (se siente la reproducción) Por ejemplo.....(se sigue escuchando) ahí está la explicación, ¿te acordás?....

P – Si.... (Se sigue escuchando la grabación) estoy peleando ahí (refiere a una parte de la grabación donde los chicos les contestan que no entienden y ella les pregunta : ¿porqué me dicen que no?)

S- Bueno, ¿te das cuenta en qué estás, no?

(Fragmento ilegible en el audio)

P- Bueno, la idea ahí es que/ haber esta explicación general para el grupo clase/ eh/ da cuenta que por ahí no llega a todos, ¿no?/ A tal punto que hay interrupciones y yo hago silencio, porque bueno están hablando/yo me doy cuenta de los grupitos inclusive que me van siguiendo y de los que están en/ digamos en otra./ Entonces, bueno/ se que de todas maneras recupero ya grupalmente el trabajo/ acercándome y viendo qué es lo que está haciendo cada uno/ Es más/ de la experiencia de esos pequeños grupos este.../ saco algunos datos que me vuelven al grupo clase/ para aclarar...este...

S- O sea, ¿es como una elección didáctica/ que/ aunque vos notés que cuando estás explicando no hay mucha atención en algunos/ continuar?/ Lo planteo en relación a las diferencias de otros docentes, de lo que yo estoy pensando en mis docentes que tuve en el secundario/ cuando no volaba una mosca, cuando, ¿no? /¿Entonces lo estás planteando como una decisión didáctica?

P- Si porque creo que también algunos me siguen/ entonces completo ese marco, ¿no?/ porque creo que algunos me siguen. Estoy viendo los grupos. /Entonces después me voy ya este a cada uno de los pequeños grupos como para orientar concretamente porque sé cuales estuvieron un poquito más disperso./ Es más, a veces los que yo creo que estaban muy atentos/ en el trabajo este personal, individual de la pregunta/ al ver cómo están trabajando me doy cuenta que necesitaban esa/ ese personalismo digamos/ en, en la mediación ¿no?/porque/este... claro para todos no llegaba el mensaje así/ grupal, digamos Así que/ y bueno por supuesto/ también creo que en ese trabajo grupal hay un cooperativismo entre los chicos, entre los pares que sin dudas a veces resuelve mejor la explicación este/ que la del docente, ¿no?

S- ¿Hay como un esfuerzo tuyo, como docente, por esto de la explicación/ tanto a toda la clase, a grupos particularizados/ como un acompañamiento?

P- Si yo, yo, me /va/ creo que necesito hacer/ dar esas instancias, ¿no?/ Yo creo que tengo que hacerlo/ este/ es más/ por ahí hasta en forma individual, porque/ yo noto que hasta cuando me acerco al grupito algunos, todos te miran te dicen: - Si, si/ entonces bueno voy y les veo la carpeta para ver si cortó/ ¿viste la entrevista que cortaban la foto?/ ¿No? (refiere a una actividad de reconocimiento textual, donde algunos separaban la foto del cuerpo del texto) A pesar que ya había explicado en varias/

S- El tema de las fechas que se necesita

P- Claro, que se necesita.

S- y ellos la recortaban.// Con respecto a/ obviamente no la hemos visto entera a la clase, son fragmentos muy/ pequeños/ pero/ en relación a lo que planificaste y la clase recordada, ¿vos crees que/ se dio como lo habías pensado o / cambiarías algo en esta clase?

P- Este/ en este grupo en particular em/ llevó mucho más tiempo/ ¿no?/ más tiempo. Con otros grupos

S- En relación con otras divisiones

P- Con otros grupos, claro. Con otros grupos se resolvió mejor los chicos tienen como una gimnasia/ digamos/ de eh/digamos de la tarea que supone/ eh/ bueno/esteee/ resolver/ lo que se les pide en menor tiempo/ pero en este grupito no/ probablemente porque juegan o porque en algunos casos este/ les cuesta buscar los textos, ¿no?/ Eh/ pero bueno /me parece que el tiempo ayuda a que los chicos entren en la dinámica por ahí/ del trabajo. Cabe aclarar que/ por ahí no son tareas este /a las que están acostumbrados los chicos, ¿no?/ yo noto que por ahí/ hay planteos que tienen que ver con una forma diferente de trabajo en relación a lo que ellos venían haciendo en la escuela primaria, ¿no?/ entonces están como / disociados y hasta que encuentran la lógica

S- ¿En lo que hace a lengua y en relación a la primaria? Haber como...

P- Si yo noto eso/ que hay así como una/ me parece un cambio de lógica

S- ¿Cuál sería el cambio?

P- hay un cambio de lógica en la tarea, ¿no? Y me parece que no solo en la lógica en relación a lengua sino también en relación a las otras disciplinas, porque haber, este año un cambio sustancial/ muchos profesores cada uno con su modalidad, su tarea ¿no? Entonces el chico/, haber, tiene que aprender lengua pero también tiene que aprender a ser estudiante secundario/ o sea me parece que es mucho, ¿no? lo que se/ les está

S- ¿Ese cambio tiene algo que ver también con los modos del lenguaje? ¿Pensás que pasará por ahí también o no?

P- Eh / si me parece que tiene que ver con los/ con los modos de relación/ no porque haber/ son muchas personas las que entran al aula con distintas modalidades/ de relación/ pedagógica y disciplinar/

S- Claro.

P- Entonces este/ los chicos me parece que tienen que hacer una adaptación eh/ muy grande (risas)

S- (risas) Es como que/ todavía se nota más que la clase era al comienzo de/ del año

P- Si, si, prácticamente son las primeras tareas.

S- Hay momentos por ejemplo al final (se pone el video) a ver si es acá.... Cuando ya está por / llegar el fin de la clase/

P- Si.

S- Se empieza a ver movimiento

P- Si.

S- La última partecita, Patricia y ya te libero

P- Si! No no te preocupes.// Cabe decir que era la última hora, ¿no?/ de clases ese día// o sea que están desde las siete y media los chicos con la clase.// (se sigue escucha el audio del video cuando ella dice: El jueves completo...)no ocurrió eso que el jueves(...)/ no no pasó pero de algún modo yo este tenía en claro que así iba a ser/ haber/ fue como un acercamiento a la lógica del trabajo/había que buscar textos/ había que/ identificarlos y demás pero yo sabía que necesitaba otra instancia en la que bueno ya cada uno sabía lo que tenía que hacer, pero hay como esa/ ese tiempo un poquito más lento en este grupo para entender cuál es la lógica del trabajo/ No sé si para entender me parece que/ que tiene que ver con adaptarse a lo que tiene que hacer, ¿no?/ a lo que tiene que hacer. Me parece que pasa en gran medida por este proceso de entrar en el secundario y tener otra modalidad de trabajo, en general, ¿no?/ Así que sí, bueno ahí se van e inclusive en la clase siguiente no llegaron a llevar todos/ la tarea así que tuve que llevar otra vez los diarios/ bueno y ahí se cerró, no, pero

S- Es como,/ yo tengo el contacto de que/ esto del vínculo en relación a la comunicación con los chicos como que hay que / se podría ver un esfuerzo/ constante para generar una comunicación con ellos/ pero sin embargo/, ¿cuál es tu apreciación acerca de ese modo de relacionarte en la clase, a nivel de tomar la palabra, quién te escucha?

P- Si/ a mi me parece que/ eh/ digamos haber/ eh el trabajo comunicativo y de enseñanza aprendizaje es un poquito más lento que con otros grupos en este en particular/ sin embargo creo que no ofrece dificultades para la comunicación/ Es cierto que, por eso digo, que explico y algunos atienden y otros no pero después me voy a otro grupito y me parece que logro esa comunicación/ este/ bueno hay que tener un poco de

paciencia/ pero en realidad me parece que/ que no dejo de comunicarme con los chicos/ y eso es importante

S- ¿Y por parte de ellos también?.

P- No sí, si, Si. No si, si totalmente porque me van expresando también sus dificultades/ o lo que fuere, ¿no? Este/ pero me parece que/ que logramos la instancia del vínculo tanto personal como educativo, digamos.

S- ¿Quisieras decir algo más sobre esta clase?, ¿elegirías algún otro fragmento que te recuerde ese día, para comentar?

P- Este// no me parece que no/ ahora no (risas) el otro día elegí uno (risas hace referencia a la entrevista de autoconfrontación que se hizo y fallo su registro de audio)no me acuerdo/ ahora así a la distancia/ no/ ha sido una experiencia linda los chicos se acuerdan y dicen profe y la grabación y donde está (sigue diálogo irrelevante para acordar entrevista a alumnos).

I.C) CASO 3: CLASE DE LENGUA EN PRIMER AÑO EN EL COLEGIO NORMAL SUPERIOR “DR. NICOLÁS AVELLANEDA”, EN LA CIUDAD DE SAN FRANCISCO, PROVINCIA DE CÓRDOBA, ARGENTINA. PROFESORA: ANABEL L

I.C.1) Entrevista previa

Entrevista previa a la observación de clase

Mes de Mayo de 2011

Escuela: Colegio Normal Superior “Dr. Nicolás Avellaneda”

Ciudad: San Francisco

Provincia: Córdoba

Profesora: Anabel L.

Asignatura: Lengua

Curso: Primer año

Lugar: Sala del CAIE.

Referencias: E: Entrevistador - P: Profesor - /: indica pausa de habla.

1. E: para dar comienzo a esta entrevista / la entrevista previa a la observación de clase / nos interesa conocer algunas cuestiones vinculadas con tu trayectoria de formación profesional / y algunas consideraciones que puedas hacer acerca del ejercicio

de la profesión docente / ¿que podés comentar acerca de cuál es tu formación / título / dónde estudiaste / en qué año / en qué momento? /

2. P: estudié en la facultad de Filosofía y Humanidades / en la escuela de letras / en Córdoba / me / me recibí en dos mil / cuatro / esperá que cuento (piensa) / sí en el dos mil cuatro / eh / de profesora de letras / y ahora estoy terminando la tesis de licenciatura / y estudié correctora de textos en el medio / así que tengo un título de técnica / en corrección de textos / también /

3. E: en el dos mil cuatro egresaste /

4. P: en dos mil cuatro me recibí de profe / en dos mil / eh / ocho / me recibí de técnica y bueno ahora estoy terminando la tesis / presenté el proyecto en marzo /

5. E: Anabel / cómo podrías caracterizar el contexto social / histórico / político / e institucional en el que tuvo lugar tu formación inicial /

6. P: uf / ¿la formación académica digamos? /

7. E: sí / el contexto /

8. P: bueno / la facultad de filosofía es una facultad marcada por la ideología de izquierda / así que tuve una fuerte formación en / en esa parte ideológica / sin estudiar a autores estrictamente de derecha porque directamente lo sacaban / o autores clausurados por / por algún momento histórico / o por ahí por ejemplo en literatura argentina / eh / por problemas ideológicos por ahí no vimos a Borges / porque es muy fuerte esa marca en la facultad de filosofía / pero en general toda la formación es de izquierda / es una formación muy libre / son muy abiertos / la mayoría de las cátedras te dejan opinar / hacer tus propias lecturas y las respetan siempre que las puedas justificar / eh es una formación espectacular porque nada que ver con / a lo mejor con otras facultades de lengua que son más cerrados / nos daban a leer directamente los teóricos / nunca un manual que explique el teórico / sino leer / eh / el teórico y poder discutir y discernir sobre eso / eh / digamos que apunta a alumnos pensantes / creo yo / me parece /

9. E: y cómo incidió Anabel este contexto en / en tu formación / en tu proceso de formación docente / estas condiciones que vos estás planteando /

10. P: y / a mí me abrió la cabeza digamos / que / yo venía de una sociedad pequeña / en una escuela religiosa /

11. E: de acá de San Francisco / (pregunta)

12. P: claro /

13. E: ¿a qué escuela ibas? /

14. P: a la San Francisco de Asís /

15. E: ajá /

16. P: una formación diferente / no sé / diferente / ¿no? / ni malo ni buena / diferente / muchas cosas las desconocía / bueno llegar a la facultad fue un cambio / el conocer gente que tenía otra / otra mirada y no sólo otra mirada sino que la justificaba mucho a esa mirada entonces me parecía espectacular / eso me hizo por ahí investigar más y poder aceptar además otras perspectivas / eso es como que la facultad / tiene mucha / influencia /

17. E: influyó /

18. P: y / mucha gente / muy diversa / ya uno / uno sale y cree / no sé / yo tenía otra imagen de lo que iba a ser la facultad quizá / de buenos alumnitos / y está la función de buenos alumnos pero con otra / no el alumno de la raya al medio / no / un poco diferente / diferente y muy amplio o sea que / que va a aceptar tu / tu mirada pero siempre con eso / con el fundamento /

19. E: bien / y / ¿qué huellas reconocés en / de este contexto en tus prácticas docentes actuales? /

20. P: igual creo que eso /

21. E: ¿hay huellas? /

22. P: sí / eso está eh / sobre todo con los alumnos a los que les doy literatura porque por ahí la lengua no te da la posibilidad de tener tus propias lecturas ¿no? / es así / aunque yo siempre les digo / la lengua no es matemática / uno / que se puedan parar en distintas posturas / lo que pasa es que los chicos quizá eso no lo llegan a entender tanto en lengua / pero en literatura sí / incidió totalmente porque yo / eh / les doy lo que les gusta / lo que me gusta a mí / pero bueno les digo que ellos pueden decidir qué no les gusta / pueden discutirlo siempre que se pueda justificar / que se pueda hacer crítico / que uno pueda poner su visión ahí / creo que nunca les doy / eh / una guía de lectura que yo la direcciono / sino que me parece que ellos pueden tener diversidad de respuestas / pueden / eh / discutirlo / o sea no / no hay problema en eso / o sea me parece que en eso incidió /

23. E: esa apertura /

24. P: y sí / en eso sí / obviamente que tampoco es que se puede leer cualquier cosa de un texto / no / pero bueno hay que conocer la ideología / hay que / eh siempre que uno / porque ellos discuten hasta lo indiscutible / bueno vamos a ver qué / qué fondo / qué trasfondo hay / que le pasa a este autor / cuál es el contexto histórico / como se enmarcó en algunos casos / en otros vamos a ver solamente los personajes / en otros vamos a ver / pero / que ellos puedan tener una amplitud / que puedan discutir porque me parece que para eso sirve la literatura / para ser ciudadanos críticos sino / sino para qué /

25. E: claro / remontándonos a / a las razones por las que vos elegiste ser docente / cuáles fueron las razones o qué podés plantear sobre esto /

26. P: ah no sé / siempre imaginé mi vida en el aula yo /

27. E: ¿sí? /

28. P: sí / me encanta / me encanta / en realidad / eh / la lengua y la literatura fueron como una segunda elección porque / porque yo o iba a ser profesora de historia o iba a ser profesora de filosofía o iba a ser / o sea / iba a ser profesora / en realidad creo que en el último año / el año anterior al que termine / quinto / eh / había dicho que iba a ser qué se yo / abogada / me parece / y / porque en mi casa tenía una gran presión porque / cómo iba a despreciar ir a Córdoba para / ser profesora /

29. E: ajá / tu familia / tus padres / ¿qué / qué formación tienen? /

30. P: no / ninguna / ninguna / o sea académica profesional ninguna / pero era como / de bajo nivel / qué se yo tienen como esa idea que la facultad era para ir a estudiar algo más importante / tenía una gran presión / y después bueno tuve una profesora que / no sé me dijo una frase de Calamaro que nunca me acuerdo /de una canción / y / que me dijo /

31. E: ¿en el secundario? /

32. P: sí en el secundario que me dijo que tenía / porque yo hice un test y puse eso que yo quería estudiar lengua que me encantaba / que quería ser docente y / y entonces ella me dijo que me lo plantee seriamente que iba a hacer / si iba a ser feliz bueno / esas cosas / y bueno / entonces dije bueno / voy a estudiar esto / es lo que quiero / y en mi casa me amparé con la licenciatura / es como que daba más renombre viste (se ríe) / porque empezás a decir que vas a ser licenciada no es lo mismo / después cuando fui a estudiar /

33. E: y / ¿y terminaste la licenciatura? /

34. P: no / hasta ahora la tengo que terminar /

35. E: ah claro / dijiste que estás con la tesis /

36. P: claro / cuando yo fui / eh las cursé a las dos juntas pero yo sabía que yo total iba a dar clases / que nunca iba a ser investigadora / que es lo que sería / para lo que serviría en todo caso la licenciatura / pero bueno / las cursé a las dos juntas / terminé / y cuando terminé /eh empecé a trabajar y entonces no / ya está empecé en las escuelas / y empecé con pocas horas pero siempre diciendo que iba a terminar la licenciatura / bueno / yyy / y no después cuando empecé a trabajar es lo que a mí me gusta / me pongo con los chicos y es otro mundo / no es nada que ver con lo que plantea la investigación /

37. E: ajá / ¿trabajás en / en muchas instituciones o tenés concentración aquí? /

38. P: lo que pasa es que yo trabajé /

39. P: ahora / no / lo que pasa es que yo comencé trabajando en Córdoba / trabajé / hace poco /

40. E: ajá / ¿en qué tiempo en Córdoba? /
41. P: once años viví en Córdoba / me fui a estudiar y ahí empecé a trabajar en Córdoba / y el año pasado pedí el traslado y me vine por cuestiones familiares acá / así que hace poquito que estoy acá en las escuelas de San Francisco / tengo / diecisiete horas acá / eh cinco acá en frente y / ocho en los Maristas /
42. E: muchas horas /
43. P: sí / sí / me falta poquito para completarlas /
44. E: bien / ¿qué expectativas tenías este / con respecto / a / a la formación inicial / cuando iniciaste / cuando empezaste? / (repite) ¿qué expectativas tenías? / ¿qué esperabas de tu formación? /
45. P: no sé si yo sabía mucho qué esperaba / porque entré a la facultad a los diecisiete años / era chica y / tenía una percepción como diferente porque el primer año de mi facultad / encima los dos primeros / dos años y medio cursé las materias anuales / eran larguísimas / eran eternas / me costaba un montón / no / no sabía muy bien donde estaba parada /creo que recién a partir del tercer año yo empecé a / (inaudible)
46. E: y en cuanto al ejercicio de la profesión docente / ¿qué expectativas tenías cuando empezaste con respecto a la profesión docente? /
47. P: ¿cuando empecé a trabajar? /
48. E: cuando empezaste a / a estudiar /
49. P: que se yo que expectativas / no sé / quería que me enseñen un montón de cosas que quizá de la parte pedagógica no me ayudaron demasiado porque las cursé en ciencias de la educación / porque bueno / la facultad está organizada diferente /
50. E: ¿con Adela Coria? /
51. P: ¿cómo? /
52. E: sí / ¿Adela Coria / Gloria Eldestein? /
53. P: las cursé en la parte de ciencias de la educación /
54. E: yo conozco porque trabajé allí /
55. P: claro / tienen como otra / no son de la misma línea que la facultad de letras / son diferentes las pedagogas / eh / entonces por ahí / creo que en realidad como que me sentí realizada cuando hice el MOPE (Metodología, observación y práctica de la enseñanza)
56. E: metodología / observación y práctica de la enseñanza /
57. P: la metodología / claro /

58. E: claro / ¿allí está Adela? / no sé quién está /
59. P: Graciela / ¿Herrera puede ser? /
60. E: sí /
61. P: ella /
62. E: Chela / Chela /
63. P: Chela / sí con ella / eh / creo que ahí fue como decir bueno ¿no? / acá estoy / esto me encanta / porque antes viste era todo teoría / todo muy / lo que uno tenía que hacer / las discusiones / la historia de la educación / y yo quería estar ahí en el aula y ahí como que / sentí que estaba / realizada /
64. E: y / y sentís que con respecto a las expectativas estas a las que vos referís / sentís que hubo cambios eh / cuando empezaste a ejercer tu profesión / qué pasó con esas expectativas y con ese / ese deseo de ser docente /
65. P: no / a mí me sigue gustando / yo amo lo que hago / obviamente tengo / qué se yo / hay cursos que por ahí uno se prepara un montón y va / y tenés la apatía / tenés / pero yo creo que sigue ganando mi vocación / me gusta / me gusta / no / no me puedo imaginar haciendo otra cosa / no / no sé si haría / creo que no puedo hacer otra cosa / es para lo que estoy hecha / reniego un poco más pero /
66. E: ¿y en tu familia hay alguien que / que fue docente? /
67. P: no / no / nadie / no pero / eh / es / es como que / de hecho / la literatura / que yo conozca de literatura / que lea / que sepa / me parece que si no se lo puedo enseñar a nadie / si no lo puedo /
68. E: compartir /
69. P: claro / compartir su importancia / es decir para qué les va a servir / por qué es importante / que ellos me lo puedan reconocer como valioso me sirve / entonces / creo que ahí está el / mi tarea / mi labor digamos /
70. P: y no sólo /
71. E: sí /
72. P: (continúa) en lo que tenga que ver con la asignatura / creo que el docente es mucho más que eso / ojalá logre que ellos alguno recuerde o aprenda realmente otra cosa / qué se yo /
73. E: eh en esta / en esta elección que vos has hecho / ¿hubo alguna figura / algunas profesoras / alguna persona que / que haya dejado una huella importante o que haya influido en esta decisión / además de esta profesora que vos planteabas? /

74. P: sí / varias profes eran como / no sé si hubo uno / varios profes como que fueron así parámetros / pero no uno particular que yo dijera quisiera ser como / no / pero hubo varios / que a mí me parece que / lo que pasa es que yo en mi trayectoria personal siempre como que / a pesar de que cuando quise ir a la facultad hubo como una resistencia porque / ¿por qué la facultad para eso? / eh / de todas formas siempre me educaron como / bueno / tiene que hacer lo que quiera / lo que la haga sentir bien / los valores / por eso es que fue medio contradictorio / la oposición / pero bueno / que sé yo /

75. E: ajá /

76. P: quedaron entrampados en sus propias palabras / pero bueno / no hubo así un modelo / quizá hubo varios / o yo fui la que nunca se quiso ir de la escuela / que sé yo /

77. E: ajá / bien / ¿qué otros espacios formales / y también informales / contribuyeron a realizar tu formación como docente? / en este trayecto que tenés como docente / cuáles fueron /

78. P: formal y no formal / a qué te referís con informal /

79. E: informales / eh ámbitos en los que vos / sentís que has crecido como / como profesional docente / que te han nutrido / digamos /

80. P: y yo hice de todo porque además cuando estuve en Córdoba aprovechaba / estaba sola / bueno / sin hijos que te ocupan un gran espacio / eh así que / estaba estrictamente para eso / dedicada a eso / así que me formé en muchas cosas / hice teatro / eh / todos los cursos que pude hacer /

81. E: ¿en la facultad también? /

82. P: hice en la facultad y después hice en / hice en la facultad de teatro / y en instituciones así para docentes / como dar clases de teatro en el aula / eh / no sé todo lo que tenga que ver con la lengua lo hice / de literatura / las posibilidades que tenía ahí hice un montón / influenciar influenciaron un montón porque uno / yo creo no es docente hasta que está en el aula / yo cuando salí de la facultad no tenía la más pálida idea de lo que era dar clases / salvo por las mínimas prácticas / pero era muchísima formación teórica / que a lo mejor te abre muchísimo la cabeza pero qué les tenía que dar a los chicos creo que / yo sentía que me tenía que sentar a estudiar porque no sabía /

83. E: y cuáles fueron tus primeras horas / frente al aula /

84. P: ¿con qué cursos? /

85. E: claro / cómo te iniciaste como docente /

86. P: y empecé a trabajar en una escuela privada / y / primero tuve poquitas horas y después empecé a incorporar cada vez más / y empecé dando / eh / en un segundo / en un cuarto / después en / me fui acomodando también porque yo al principio por ejemplo

empecé / era muy joven tenía veintitrés años / veintidós ahí / entonces eh / los chicos no / no sentían la distancia así que fui probando hasta eh / hasta que encontré el usted y yo lo trato de usted / cosa que les sorprende a ellos / como buscar un / un poco la distancia / para que sepan que por más que sea joven no quiere decir que no sea autoridad / cosa que me sorprendió porque yo cuando hice la / mi trayectoria como alumna jamás se me hubiese ocurrido quizás tener confianza aunque sea joven la profe / pero los chicos de ahora son distintos y hay que estar marcando / o sea / no / fue un inicio lindo / empecé en una escuela muy linda / después fui incorporando horas del público / trabajé / siempre trabajé en tres escuelas / y trabajé / y tenía unas poquitas horas en un urbano marginal /

87. E: ¿en qué lugar estaba? /

88. P: estaba en el centro porque funcionaba como / las escuelas marginales en el medio del centro / en barrio Güemes /

89. E: ajá /

90. P: cerquita del paseo de los artesanos /

91. E: sí / conozco /

92. P: eh / ahí tenía cinco horas / podría haber concentrado en el otro / que el otro era en Sabatini cerca de la facultad /

93. E: ajá /

94. P: pero me gustaba esa escuela / esa escuela me ponía a prueba todo el tiempo / y no a nivel teórico / o sí / con otras necesidades / y me encantaba por supuesto / y / y bueno entonces tenía una variedad ahí la privada que tampoco era una privada clase alta sino clase / media y bueno / y esta que era / el problema digamos / donde todos los profesores se querían ir / en esa escuela hice mis prácticas en Córdoba /

95. E: ahí / desde el mope /

96. P: claro / hice el mope y fui / eh / era peor cuando yo hice las prácticas / o sea / ellos planteaban que había sido peor / que iba la policía / y / que todos se querían ir / que se yo / era una realidad que molestaba digamos / los alumnos tenían una baja autoestima terrible / sentían que para qué uno quería ir a enseñarles si total / ellos / no / y era un desafío / era un desafío constante / hacer darles importancia / hacer que terminen / mostrar otras cosas / que no conocían / que estaban ahí a doscientos metros y no / no sabés / entonces eso me / yo creo que si querés ser docente ahí podés ser en otro lado / era hermoso / hermoso / porque los chicos te devuelven un montón en esos espacios / yo creo que / reconocen el que los quiere / y ellos / si se dan cuenta que los querés te devuelven un montón / el problema es ese / que la mayoría va sin querer / va porque cobra un poco más / o porque qué se yo / porque cayó ahí / entonces /

97. E: ellos se dan cuenta /

98. P: sí / se dan cuenta / y / y yo creo que eso me enseñó un montón / ellos me enseñaron un montón / porque / es fuerte por ahí uno tiene un montón de ideas y cree que / qué se yo que / que estos chicos no saben nada y te das cuenta que hay un montón de cosas que las tienen muuuy claras / que / que te dicen no / no / yo hasta acá puedo / por tal y tal cosa / es como que / (se detiene) / es fuerte / esa experiencia fue muy enriquecedora para mí / y por ahí lamento porque yo ahora vine y estoy en un oasis / una belleza / trabajo en escuelas re lindas / como que uno se fue / me alejé de esos espacios /

99. E: ajá / y cómo te sentís / cómo te sentís ahora aquí en San Francisco /

100.P: y sí / siento que justo caer en la escuela normal es una belleza / porque a mí me encanta esta escuela / es más / yo creo / cuando me fui dije uh si alguna vez vuelvo quiero ir a la normal / o sea / fue una de las escuelas que siempre me gustaron y que mi traslado saliera acá fue una maravilla / es una escuela hermosa / está muy bien direccionada / el ambiente es muy lindo / es otra cosa / en Córdoba incluso el / el / qué se yo / la circulación / las relaciones son otras porque bueno va y viene gente todo el tiempo / es distinto / igual yo no tengo problema de relaciones así que yo con mis compañeras que las re extraño todo pero quiero decir que acá es como que yo era la nueva / allá no porque entra y sale mucha gente /

101.E: hay mucho movimiento /

102.P: claro / sí / en cambio acá no / no y bueno he trabajado en el Ipem cincuenta / ahí me costaba un poquito más con los chicos por ahí / pero porque no era la / la otra realidad / eran otros problemas / igual todavía tengo algunos / tengo un segundo que es re lindo / pero eh / no es la realidad que ya te dije allá /

103.E: Anabel / cómo / cómo describirías la / la tarea docente hoy /

104.P: yo creo que es un desafío / que es una vocación /

105.E: cuáles son los desafíos / desafíos y dificultades digamos que hay que atravesar /

106.P: y personales en cuanto a que uno / qué se yo uno todo el tiempo se tiene que estar preparando / tiene que estar al día porque ahora no tiene un / por más que estos chicos quizás no acceden a los medios para recibir puramente la información que uno les pide sino que lo usan para otras cosas / sí saben que si buscan esa información en Google está / entonces bueno / uno tiene que saber qué / qué le va a aportar de bueno / para qué estoy ahí yo si él lo puede buscar en internet / quizás / para qué le sirve / por qué / eh / creo que eso / uno tiene que saber dar las respuestas al alumno / porque sino nuestra figura se desarma /

107.E: para qué /

108.P: y sí / incluso con / con estas imágenes de la escuela que se ve por ahí / no sé en las películas que se ve la escuela puramente mediatizada / bueno sí ellos tienen que

encontrar la manera / creo que ellos no lo tienen / no tienen nuestra / nuestra educación con respecto al docente / yo creo que el docente después fue cambiando / primero era portador de conocimiento y autoridad / después quizás quedó ahí un poco de autoridad y ahora quizás se nos pone todo el tiempo ahí / vamos a ver / qué tiene / si tiene autoridad y si tiene conocimiento / yo creo que es un desafío en eso / en / en poder mostrarles que / que nosotros les servimos ahí para algo / o para mucho / o para poco / no creo que nos vean como algo importante / no sé / creo que a uno le tiene que gustar / y ellos saben /

109.E: pensando en las condiciones / que / que vos considerás tienen que estar presentes para que un profesor hoy pueda enseñar / cuáles son esas condiciones / qué considerás fundamental /

110.P: tiene que haber límites / ellos no tienen (se corrige) / no nos tienen que reconocer como pares / tienen que saber cuál es la distancia / hasta dónde / porque / tiene que haber un clima áulico / de mínimo de aprendizaje / no soldados pero sí que uno pueda hablarles / cuando yo hablo ellos se callan / es decir me tienen que reconocer como autoridad / tienen que saber que les voy a enseñar / ¿sí? / porque creo que por ahí / cuando uno no enseña ya perdiste tu lugar / tu autoridad / y bueno tienen que saber que / que ellos para mí son importantes / porque creo que eso les sirve / si total no importa lo que vine a decirles / (audio confuso) / si no les importo yo / qué me va a decir / ellos tienen que reconocer que a nosotros nos importan / por más que por ahí no me acuerdo nombre y apellido / pero que me importa eso que estoy haciendo y que lo quiero / entonces eso me parece que tiene que estar / el conocimiento / el amor y los límites / ahí / porque ellos / son diferentes / son chicos distintos / no son / son iguales en un montón de cosas / yo creo que en un montón de cosas / yo creo que / en un montón de cosas son iguales pero / eh en el reconocimiento del otro como autoridad no / tienen que encontrar / porque no te van a respetar porque vos seas el profe / que quizás en nuestra época era así / tienen que encontrarse / los motivos /

111.E: si tuvieras la oportunidad de / de hablar con un profesor que forma docentes / qué le dirías o qué le plantearías / qué cosas son importantes o necesarias de enseñar para que un profesor hoy pueda ejercer esa función /

112.P: a nivel contenidos / (pregunta)

113.E: a nivel general /

114.P: en cuanto a la formación de lengua eh / a lo mejor no en la mía pero yo veo o percibo que / creo que habría que profundizar más en muchas cosas / que el docente no tiene que saber un poquito más que el alumno / tiene que saber muchísimo más / por más que uno nunca se lo diga a los chicos / yo creo que falta / falta que los docentes sepan donde están parados / teóricamente / eh que se puedan decir bueno yo estoy en este parámetro porque esto me sirve por tal y tal motivo / poder justificarlo / falta / falta mecanismo teórico / falta bagaje cultural / creo que se les tiene que hacer entender eso / que uno tiene que acceder a la cultura / cualquier cosa / ir a / a recitales / ir al teatro / ir al / al cine a ver películas / porque uno es portador de cultura por excelencia y creo que

por ahí los docentes dicen emm / eso típico que se escucha / bueno no leen pero él tampoco eh / no saben qué pasa pero ellos tampoco entonces eso que se le demanda al otro cae en el vacío / eh creo que se tendría que trabajar fuerte sobre la vocación porque hay mucho docente frustrado pero creo que precisamente porque accede a la docencia / porque no puede ir a otro / a otro espacio y eso es terrible / entonces eso se nota enseguida es espantoso porque eh / soy qué se yo / maestra porque no puedo ser / otra cosa /

115.E: ¿por descarte? /

116.P: claro / y el descarte se ve / se nota en todo y / y uno escucha muchas cosas / o sea por más que uno escucha y a lo mejor yo también lo hago / que está cansado / que protestás / que decís bueno / tal chico qué le pasa / pero ahí hay otro discurso que es más preocupante / que es ese / me quiero ir / y / y eso / creo que / la formación tiene que decir / tiene que mostrar / qué vamos a hacer / ¿no? / no es nomás un trabajo que hacés bueno / si lo vas a tomar así como un trabajo cualquiera andate a trabajar de otra cosa pero no en el aula / el aula es otra cosa / trabajamos con personas / con seres humanos / es más fuerte / me parece que la formación tiene que trabajar sobre eso porque por ahí falta un poco de / no / a lo mejor la teoría sobre la pedagogía está muy buena pero también que se lo ponga al docente en el aula / que vaya a ver lo que es / que se le plantee cómo lo haría / qué diría en esa situación / no desde la crítica del otro docente que está mirando sino desde cómo resolvería yo eso / por empezar cuando uno sale de la formación lo que no sabe es cómo pararse / se imagina parado pero no sabe cómo / entonces por ahí pararse antes / ¿no? / no el último año / qué se yo / no sé /

117.E: situándonos ahora en / en el vínculo con tus alumnos / ¿cómo caracterizarías tu vínculo con los alumnos? /

118.P: eh / yo creo que son / es diferente mi vínculo con los más chiquititos que con los más grandes / que creo que ya te lo dije /

119.E: sí / lo charlamos la primera vez / cuando acordamos la entrevista /

120.P: que con los más chiquitos soy mucho más estricta / mucho más quizás / más seria / porque ellos vienen con un / con un bagaje muy diferente / les cuesta mucho establecer los límites / les cuesta mucho tener mínimas / pautas de conducta / de respeto eh / si uno los deja se van / entonces aprendí con los años que / que marcándoles la distancia yo lograba el clima que / con el que a mí me gusta trabajar / y yo se los planteo el primer día / eh las cosas son así / porque ellos no tienen muy claro ni las pautas de conducta ni / lo que es estudiar una materia en el secundario / entonces ee eso es lo que yo necesito que ellos sean constantes / que hagan los deberes / que cumplan no se los marco a lo mejor como la seño con mucha paciencia sino que les digo bueno / vamos a poner menos acá / para que vayan incorporando / la escuela secundaria en sí / la conducta / la constancia que les falta / eh quizás en los alumnos más grandes ellos ya son en cierta forma alumnos entrenados entonces a lo mejor yo ya estoy un poco más distendida / pero nunca perdiendo esa imagen de autoridad que a mí me gusta tener /

que es difícil porque viste uno no sabe si / si por ahí no sos muy autoritaria o / o muy suelta es difícil encontrarse en ese lugar / porque por un lado / viste que te dicen / bueno / pero tampoco / uno tiene que lograr que tengan miedo / tiene que lograr que tengan un vínculo / que / que el alumno te encuentre pero / y el alumno / el adolescente no lo sabe entonces es difícil para uno marcarle / hasta qué punto /

121.E: ¿qué cosas pensás que podrías caracterizar como positivas en el vínculo con tus alumnos y qué cosas cómo que las estás pensando / te problematizan? /

122.P: bueno esto de los más grandes las replanteo / porque quizás al ser un poco más suelta a veces con un curso que es excelente no tengo ningún tipo de problema pero con un curso que / que marca una apatía general eh / no / no te llevan el apunte / también yo lo hablo con ellos / yo no quiero que ellos lo hagan por obligación o por miedo sino que ellos sepan que lo tienen que hacer porque / se hace así /

123.(ingresa una persona- me informa a quién debo entregar la llave del lugar cuando finalice la entrevista)

124.P: (retoma) que empiecen / como son más grandes me parece importante que ellos sepan que no tengo que estar yo para marcarles el lugar sino que ellos ya lo saben /

125.E: ¿conversás con ellos sobre estas cuestiones? / relativas al vínculo /

126.P: sí eh / ellos tienen que valorar la libertad que tienen me parece / y la / la tienen que aprender a manejar / hasta acá se puede hasta acá no / y eso quizás no se lo tengo que marcar yo / por eso con los más chicos me parece que es importante que se los marque / no sé / decirles / bueno / este es el momento en que ustedes me tienen que decir eh profesora perdón me equivoqué / disculpe / no poner la mentira / al más chico se lo recalco / al más grande espero otra respuesta / sí se los digo / que yo espero otras cosas de ellos y que no quiero por ejemplo yo no soy de poner sanciones / o sea que no espero que ellos no hagan las cosas por / porque qué se yo / porque lo tengo que hacer así / sino porque logren que sea una convicción / que lo tienen que hacer así porque corresponde porque van a salir y / y no pueden hacer lo que quieren y no / o sea que / quizás eh hoy uno tiene que educar en todos los aspectos y llenar un montón de vacíos que el chico no tiene / y tampoco tiene tanto tiempo en el aula / yo no sé si uno lo logra pero bueno /

127.E: ¿hay que intentarlo? /

128.P: y sí / intentarlo qué se yo /

129.E: bien eh / desde tu punto de vista qué características tendría que tener un buen profesor /

130.P: y creo que ya te lo dije / o sea encontrar su lugar de autoridad eh / su conocimiento / desde donde / saber lo que / lo que está enseñando / y quererlos / para mí eso tiene que tener un buen profesor / ser un modelo en otras cosas / qué se yo en

valores en / en pautas ser coherentes bueno los chicos saben eso / si vos me lo decís lo tenés que hacer sino / no me lo digas / hacer como / mostrarle que hay otras figuras adultas que tienen eh / la escuela es como un espacio / el único creo institucional que nosotros tenemos para demostrarle que hay otro mundo / y no el que se les ofrece mediáticamente / no el que vayas a triunfar porque vayas al programa / no te lo vas a llevar de arriba / porque creo que después los chicos salen creyendo eso y tienen una desilusión total / o no saben lo que quieren hacer porque en realidad lo que uno le ofreció no les sirvió / podés ofrecerles que hay otro mundo adulto con otras ideas / con otra formación / con otra mirada de ese mundo que a ellos les gusta tanto /

131.E: ¿qué te parece que esperan los alumnos del profesor? /

132.P: yo creo que siguen esperando que uno les enseñe / para eso estamos y ellos esperan eso / aún cuando nos digan que no / que prefieren hora libre qué se yo / creo que esperan eso / y esperan también la coherencia / esperan encontrar un adulto que si los va a educar sea educado / si los va a educar tenga las condiciones para hacerlo / sino que no venga / creo que / yo creo que los adolescentes la tienen muy clara / no sé si el niño / tan conscientemente pero el adolescente sí lo tiene claro / creo que ellos esperan eso / que uno sea una persona íntegra / a lo mejor no lo saben expresar así / pero creo que sí que lo saben /

133.E: ¿y qué características pensás que tendría que tener un buen alumno? /

134.P: ¿un buen alumno? /

135.E: desde tu punto de vista / ¿no? /

136.P: bueno yo creo que tienen que esforzarse / porque a lo mejor bueno a uno siempre el alumno brillante siempre lo deja / obnubilado y dice qué bueno / pero yo creo que también hay que ver eh / el alumno que está en aula y se esfuerza / y también quizás el alumno que me molesta es el que no hace nada por salir de esa situación / a mí me gusta que logre entender que la escuela es mínimamente / o para mí por lo menos / una sociedad pequeñita que si uno quiere algo tiene que esforzarse para obtenerlo / ese es el alumno que a mí me gusta / el que / el que es constante / el que trae las cosas / aunque esté mal porque yo digo no importa si está mal / y lo hagan ellos / no el alumno tramposo que busca la ventaja / no / a mí me gusta el alumno sincero sobre todo / que se esfuerza que se preocupa y que qué se yo / a todos les gustaría eso /

137.E: ¿y qué pensás que esperan los profesores de los alumnos de hoy? /

138.P: no sé quizás la mayoría espera un alumno que no existe / espera otro / otro alumno / pero creo que uno tiene que aprender a encontrarse con el alumno que tiene hoy / porque sino no sirve / si yo lo quiero cambiar / si quiero los alumnos de los años ochenta no lo voy a tener porque este es otro /creo que por ahí está la desilusión / el no poder ver el adolescente que tenemos hoy / y que esos adolescentes que tenemos hoy / es el resultado de los adultos de hoy / y que creo que ahí es donde nos pone a nosotros / en jaque otra vez / y no nos gusta replantearnos como adultos qué hicimos para tener

este adolescente / quizás lo que nosotros tenemos que volver a hacer es /reconstruir nuestra figura de adulto / para que ellos vean que bueno / está bueno ser adulto / porque la verdad/ no les estamos ofreciendo muchos panoramas / hay muchos adultos que adolecen / esta falta de figura / no sé si familiar en el sentido de familia constituida / pero / una presencia de un adulto / hay mucho / mucho niño sólo / y nosotros como adultos acá en la escuela / a lo mejor planteamos una cosa / y en nuestra vida nos problematiza eso que estamos planteando / entonces / me parece que es eso / no / no hay como una aceptación total / en general / ¿no? / no es que / no es que todos/ ¿no? / obviamente / hay muchos que / que no /pero / yo creo que pasa por eso / cuando uno dice / bueno / con estos chicos / no hay nada para hacer / cuando uno ya dice eso / ya directamente / hay que plantearse para qué viene/ porque si yo creo que no voy a hacer nada / no vengo / aunque sea por unos pocos / me parece que vale la pena / pero / hay que venir /

139.E: qué importancia tiene el lenguaje que vos utilizás en / en el trato con los alumnos para / para la construcción del vínculo entre docente y alumnos /

140.P: bueno / esto que te decía antes ¿sí? / que está el usted como una marca de distancia / de distancia que a lo mejor es puramente lingüística pero que a ellos ya los hace eh / crear eh / eso de bueno no / no es mi amigo / está / está marcando una pauta / bueno creo que como profesora de lengua tengo que mostrar otra / otro lugar dentro del lenguaje / y se los marco por ahí ellos quizás incorporan el conocimiento teórico y después a la hora de incorporar el práctico no / entonces bueno / yo se los marco / les digo eso no corresponde / eso que me está diciendo no me lo tiene que decir a mí / yo no soy su amiga / eh soy su profesora / usted puede confiar en mí pero no me puede tratar así / y yo les marco todo el tiempo / si yo les falto el respeto me lo dicen / lo charlamos / pero ustedes a mí / no me pueden faltar el respeto / y no porque soy docente / sino porque soy un ser humano / como que / plantearles eso / porque ellos creen que uno / un docente no siente no piensa no mira / bueno / porque esto que dice me está mortificando / me está doliendo / yo se los digo / porque me parece que es importante ser sincero con ellos / y para que vean que / bueno / a nosotros lo que ellos hacen nos afecta / nos preocupa nos moviliza / el lenguaje es fundamental / uno tiene que hablar con ellos porque uno convive todo el tiempo con ellos entonces hay que / hay que decírselo / un eh quizá antes / después de la prueba les hablo / los reto / les vuelvo a repetir lo mismo yyy / insisto con un montón de cosas porque quiero que ellos aunque les resulte pesado / no deben abandonar la palabra como un espacio de convencimiento y que sigue siendo en la sociedad actual el único móvil / el discurso maneja el poder / el que tiene el discurso tiene el poder y ellos lo tienen que entender / tienen que entender que con el lenguaje son manipulados / son direccionados / y tienen que saber dónde pararse y entender que si uno maneja el discurso va a manejar muchos espacios sociales / entonces yo se los digo / no sé si / a lo mejor con los años entienden todo eso / pero creo que sí lo van incorporando entonces / es importante ¿no? / yo cuando marco para qué sirve la lengua / por qué vamos a estudiar esto / para qué quiero saber sustantivos / bueno / por qué / para qué / porque el que escribe / el que accede a ciertos espacios / el

que maneja la lengua / el que la interpreta / va a ser el que domine / guste / o no nos guste / entonces nosotros / estamos como / excluyéndonos todo el tiempo / bueno esto no lo miro porque / no lo entiendo / esto no lo miro porque / quizás ni siquiera sabemos que no lo entendemos / nos cansamos nos aburrimos y pasamos a otro lugar / nunca bueno / a ver / esta palabra / qué dice / qué quiere decir / en este contexto / en esta situación / por qué / para qué /

141.E: eh qué / qué supone para vos un aprendizaje participativo /

142.P: y depende / qué contenidos estemos viendo / siempre / me parece que hay momentos en el aula donde ellos no tienen cierta participación y otros en los que uno necesita de esa participación / por lo general eh / uno se los marca bueno a ver / qué saben ustedes / qué / qué van decir / vamos a hacer así o vamos a ejercer de tal forma / eh vamos a levantar la mano cosa que les cuesta un montón / que la participación sea marcada / que no sea caótica / eh y hay contenidos a lo mejor en que uno los deja un poquito más libres pero hay otros en los que se necesita que los chicos no estén tan libres sino que bueno acá vamos / uno la va direccionando / la va marcando / bueno este es momento para escuchar después para discutir después para hacer devoluciones / para intercambiar ideas /

143.E: Anabel / más o menos porque / bueno / la observación va a ser el viernes pero / de qué se va a tratar la clase que vamos a observar / más o menos qué tema estás trabajando? /

144.P: es que lo que pasa es que nosotros tuvimos la prueba la semana pasada /

145.E: ah bien /

146.P: justo se las devolví hoy / así que estamos arrancando con los temas de la nueva unidad / así que probablemente hagamos una lectura / que siempre empezamos con la lectura y / trabajamos sobre la lectura hacemos la interpretación y después vamos comparando esa lectura con otras tipologías textuales y después ingresamos temas de gramática / ahora estuvimos repasando sobre sustantivos / temas así cuestión de gramática que a ellos no les gusta /

147.E: cuál es la relación que tiene esta / esta clase que vamos a observar con las anteriores /

148.P: arrancamos con un / un nuevo tema / sí /

149.E: Anabel vos escribís o soles escribir / cómo pensás las clases / o cómo / cómo trabajás eso / ¿la escritura es una práctica que te ayuda a organizar el trabajo? /

150.P: no / yo creo eh / no lo escribo / si sigo mi planificación para saber donde estoy parada porque son muchos cursos / si la sigo pero no escribo lo que voy a hacer en clase / sí lo programo / busco el material antes bueno / sé lo que voy a dar pero no lo escribo así necesariamente / para planificar por medio de actividad número uno así / no /

151.E: qué / qué esperarás con respecto a este nuevo tema que vas a abrir / qué esperarás que surja / qué esperarás de la clase / qué anticipaciones hacés acerca de lo que puede llegar a pasar cuando propongas el / tema /

152.P: no ellos eh / nosotros trabajamos con un libro / así que siempre tienen como una dinámica / vemos una imagen / anticipan un poco mediante esa imagen que / de que se va a tratar la lectura / trabajamos sobre la idea previa que ellos tienen sobre la tipología que vamos a trabajar / y después eh / o sea veo cuáles son sus experiencias como lectores / y después / que bueno / uno no se sorprende mucho porque no tienen mucha experiencia como lectores y /

153.E: ¿qué te sorprende? / ¿sorprende que no tengan mucha experiencia / o no te sorprende lo que surge? /

154.P: no / a mí me sorprende que no tengan experiencia como lector / porque a veces cuando son así chiquititos / se supone que en la niñez no abandonan tanto la lectura / me parece sigue siendo parte de todo esto social que pasa / no / que no hay una figura que cuente el cuento / no hay tiempo para la historia / entonces a lo mejor yo les digo bueno como la historia Blanca Nieves y ellos no la conocen y a mí me parece sorprendente que no la conozcan porque / en serio / no / entonces me resulta por ahí / es difícil construirles su mundo imaginario porque trabajo con poco / ahora por ejemplo estuvimos viendo el cuento de terror y ellos lo van a conocer por el cine / pero nunca por su experiencia como lectores / entonces hay que construirla / entonces por ahí / eh mi intención es mostrarles que en el teatro es mucho más rica pero me cuesta porque les tengo que traer mucho / mucho material para que ellos vean que / que hay y que sea eso más lindo / o por lo menos que a mí me parece que ellos lo tienen que encontrar más lindo porque no traen esos recorridos no / no es ese niño que / que sabía por lo menos de las historias más tradicionales o más conocidas no / desconocen mucho / entonces es difícil trabajar cuando uno se encuentra con algo / o sea hay temas que funcionan más que otros obviamente / hay textos que los conocen más / les hablo de ciertas tipologías que saben más / el área de lo fantástico y lo maravilloso lo conocen más / pero / eh / hay otras que no / que hay una ausencia / no resulta fácil cubrir esos espacios por ahí / yo siempre espero que les guste que / que lo encuentren interesante / pero a los chicos chiquitos les gusta / ellos participan más / dicen bueno / vamos a buscar / vamos a / les gusta / eso / eso les gusta / que quizás con los más grandes a veces tenemos más resistencia pero / por ahí lo que yo me pregunto es si / si realmente después van a seguir buscando / hay chicos que sí / hay otros que no pero eh / y después aprenden / la otra vez les enseñaba de un narrador y tuve una alumna que me dijo por ejemplo ahí en primer año que estaba leyendo una novela y le gustó el narrador y se dio cuenta que había un montón y a mí me pareció espectacular y digo bueno acá algo hubo / y a veces uno cree que nunca / cree que no lo va a ver ahí tan inmediato y no / y eso da satisfacción /

155.E: para / cerrar y te agradezco porque realmente fue muy valioso / muy valioso todo lo que / lo que planteaste / ¿cómo caracterizarías al grupo que vamos a observar? /

156.P: eh / son buenos / son buenos alumnos / son eh / en general trabajan / sí tengo varios que / que ya han encontrado ese lugar de / de me abandono y / y / y es preocupante porque o sea ellos ya / ya ahora a esta altura del año ya tengo varios que entregaron con uno / en blanco / yo ya me la llevo / sin saber mucho que implica esto / eh son / son chiquitos / son muy chiquitos / eh pero / y tenemos muuuuchos alumnos / que quizás eso / no nos favorece /

157.E: cuántos son /

158.P: son cuarenta / son muchos / por ahí para la atención que ellos demandan y que uno como profe debería brindarles / por ahí por la cantidad no / se hace complicado / no podría / incluso las / las nuevas metodologías o propuestas en torno a la lengua nos hablan de / bueno prácticas totalmente guiadas y direccionadas y que nosotros / para mí es imposible / porque llegué a tener hasta cincuenta alumnos / cómo hago / no sé eh / estos alumnos de primero son / son muy demandantes / los más chiquitos son muy demandantes en general y a veces uno no sabe cómo hacer porque ellos / a veces tienen miedo y esa figura me preocupa también / porque digo / ellos todavía a esta altura del año / porque después ya se van dando cuenta / pero a esta altura del año tienen miedo que si me dicen algo / yo / no sé / me los cómo / por ahí porque / por ahí no se dan cuenta ahora / pero cuando llegamos a fin de año me logran entender un poquito más / hacia donde voy / pero a esta altura todavía / yo les digo entienden /sí / sí / sí profe / y después a lo mejor los resultados no son tan óptimos como el trabajo que yo tengo en el aula y eso / me preocupa un poco / pero bueno / a ver cuánto de eso hay / porque cuando termino el primer trimestre siempre les mando una notita a los papás que si quieren pueden venir a ver qué pasa / a veces eh / los papás / los que vienen te muestran por ahí otra cosa / qué está pasando / aparte es totalmente un enlace que se rompe en la secundaria / pasás a ser la de lengua / la de matemática / la de historia / y no saben ni quiénes somos / entonces por ahí que vengan / se acerquen / y que vean que / que a uno le preocupa que es lo que está pasando / porque por ahí hay chicos / y que yo no me puedo detener por ahí todo el tiempo en esos chicos que / que no participan / que no hacen / yo les digo hagan / completen pero hay alumnos que ya desde primer año / (deja inconcluso)

159.E: bueno / muchas gracias /

I.C.2) Transcripción de registro fílmico de clase

(Compaginación de registro manual y videado)

Hoja de Registro de Observación de clase

(Compaginación de registro manual y videado)

Institución: Institución pública ubicada en zona urbana, en el interior de la provincia de Córdoba. Posee Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior. El Nivel Secundario funciona por la mañana.

Asignatura: Lengua

Curso: Primer año

Mes: Mayo del 2011

Cantidad de Horas cátedra: 2 (dos)

Hora de inicio de la observación: 07:30 hs.

Hora de finalización de la observación: 09: 00 hs.

Docente: Prof. A. L.

Número total de alumnos: 39

Desgrabación y compaginación de registro manual y videado: M. Eugenia Karlen

Diagrama del escenario:

FALTA AGREGAR

Hora	Registro de observación y comentarios
07:30 hs.	(Como observadora, estoy ubicada en el ángulo izquierdo del aula, sentada en el último banco, junto al trípode que sostiene a la cámara filmadora) (la profesora ingresa al aula y dialoga con la preceptora del curso quien se encuentra frente al pizarrón / me acerco a ellas / la profesora me saluda y continúa hablando con la preceptora / se retira Federico / quién colaboró con la instalación de la filmadora en el aula / lo saludo / ingresan al aula dos alumnos que llegan tarde / uno se dirige directamente a su banco y la otra alumna se acerca a la preceptora y le avisa que llegó / la profesora se acerca a mí y me saluda con un beso / pregunto a la profesora si hay algún problema / ella comenta que su hijo pequeño tiene temperatura y que no podrá quedarse el resto de la mañana / comenta que ha venido porque ya se había comprometido conmigo pero le plantea a la preceptora que se retirará a las nueve horas / le planteo la posibilidad de observar la clase otro día / ella me dice que no / que vino especialmente por ello / Preceptora 01: (se dirige a los estudiantes) / chicos / Flores / Viotti / (continúa mencionando algunos apellidos que lee / mientras tanto los alumnos que menciona se acercan a ella y le entregan una hoja) / chicos / ¿alguien más no firmó la libreta? / algunas alumnas se acercan a la preceptora y comentan algo / inaudible / Eugenia / vení un segundito / ellos no tienen la autorización firmada / (se refiere a la autorización de los padres para la filmación de la clase) / E02: (sugiero que se ubiquen en los últimos bancos del extremo derecho del aula donde no llega la cámara / regreso al lugar donde estaba) / P03: entonces / a ver / ¿dónde se podrían ubicar? / a ver / (se dirige a la parte de atrás del aula / eeehhh / Almada / Sandez y / (la docente toma el libro y espera junto a su escritorio) / A04: Robledo / P05: Robledo (repite) / ¿se pasan a los lugares de las chicas estas acá / que no trajeron la autorización / que así noooo / así ellas pueden estar bien atrás? / (indica los lugares) / A06: no / no / (dicen algunas alumnas) / (los alumnos se dirigen a los lugares asignados por la preceptora) / A07: no / no / (con el gesto reafirman) /

(pasaron seis	P08: chicos / (inaudible) / si nadie va a hablar / nadie va a hablar / va a haber silencio / si no (inaudible) / (responde al comentario de un alumno) / síí / (la preceptora se dirige hacia el frente / dos alumnos le dicen algo / (inaudible) / chicos / (se dirige a otros alumnos que están junto a la puerta / vuelvan a su lugar / cada uno a su lugar / A09: profe / P10: si tu lugar es allá / andá a tu lugar / (se dirige a otro alumno) / (mientras tanto la profesora espera al frente de la clase) / (una alumno se reubica / vuelve al lugar asignado / arroja su mochila / al parecer no quería cambiar de lugar / se sienta en el primer banco / junto a la puerta) / (la preceptora dialoga con la profesora) / vamos chicos / no podemos perder más tiempo / ¿quién faltó? / basta / (tres alumnos se cambian de lugar) / (inaudible) / Guille y quién más? / A11: Sabala y Galeto / P12: (al parecer la preceptora solicita a la profesora una lapicera / la profesora busca en su maletín y la entrega a la preceptora / ella escribe) / A13: falta (inaudible) / P14: si está / (se dirige a la profesora / le entrega un libro y devuelve la lapicera a la profesora / se retira del aula cerrando la puerta) / A15: (una alumna que está junto a mí me pregunta) / ¿filma todo el módulo? / E16: (le respondo que sí) / (la profesora se ubica al frente / cruzada de brazos / en el centro del aula / con actitud de espera) / A17: profe / ¿puede ir más adelante? / (está ocupando el último banco de la derecha / tiene muy poco espacio / A18: no Juan Cruz / (le responde el compañero que está en el primer banco / (hacen silencio) P19: buen día / A20: buen día (responden los alumnos) / P21: ¿qué necesita? /
----------------------	--

minutos de las 7:30)	A22: que vaya un poco más adelante / P23: un poquito más adelante / (se dirige al alumno que está en el primer banco) / A24: pero mire que está la puerta profe / (los compañeros se ríen) / P25: un poquito más adelante / A26: (corre su banco más adelante) / P27: (se dirige a su escritorio para buscar el libro) / bueno / vamos a sacar el libro / (vuelve al centro del aula / al frente) / lo van a abrir en la página cuarenta y dos / (los alumnos buscan el libro) / A28: ¿qué página? / P29: cuarenta y dos / (escribe en el pizarrón) / A30: profe / P31: sí / A32: me olvidé el libro / A33: yo también / A34: yo también profe / P35: el que se olvidó el libro preste atención porque saben que tienen que traer el material / así que / presten atención se quedan calladitos total yo ahora voy a leer en voz alta / (dos alumnos se disponen a leer juntos) / P36: no / de a dos no / A37: no tengo el libro / P38: no importa / ¿no escucha lo que acabo de decir? / A39: profe / ¿qué página? / P40: cuarenta y dos / (comienza a leer en voz alta junto a su escritorio /apoyada) / los alumnos / que en su mayoría tienen el libro siguen la lectura en silencio /con la vista / los que no tienen el libro escuchan al docente) / la leyenda del Holandés Errante / algunos viejos marinos / acostumbrados a navegar / muchos mares / y a soportar tormentas / y ciclones / dicen haber visto la sombra de un barco / que recorre las aguas / y no amarra / en ningún puerto / suelen decir /que es / el Holandés Errante / un barco fantasma / no / el Holandés Errante / es su capitán /afirman otros no menos expertos / ¿cómo va a ser un fantasma / si está más vivo que nosotros? / hay también quienes aseguran que vivo / lo que
-------------------------------------	---

se dice / vivo / no se lo puede llamar porque / al parecer / nació hace mucho / pero mucho tiempo / entonces / se trata de un inmortal / murmuran los primeros con los ojos en blanco / lo cierto / es que / hombre inmortaal o barco fantasma / la historia del Holandés Errante /entró para siempre /en el mundo / de las leyendas / y al igual que toda la leyenda /será narrada / transformada y repetida durante años / y años / en especial / porque hay un relato que alguien / ya no se sabe quién /echó a rodar / y que en la actualidad se comenta / en muy escasos puertos / y en muy escasos puertos / cuando se refieren a ella / la llaman / la historia de Jan / son hechos extraños que llegaron a oídos de pocos / según esta narración / tal vez / el misterio del Holandés Errante / se originó un día no determinado del siglo XVII / cuando el capitán Van der Decken / zarpó en su bergantín / desde Amsterdam / con el propósito de rodear el Cabo de Buena Esperanza / y llegar a la isla de Java / no muchos navegantes habían podido hacerlo / El Cabo / era una zona de tormentas / y más de un barco / había fracasado en el intento de rodearlo / por ese motivo / Van Der Decken había prometido recompensar con generosidad a aquellos que se animaran a emprender con él / la gran aventura /así / a fuerza de dinero consiguió completar la tripulación / uno de los marineros/ Jan /el grumete /apenas había cumplido los trece años / alto / flexible /de piel blanca con pecas y ojos dorados / tenía signos en la cara de haber sufrido viruela / sin embargo /esas huellas no opacaban la cordialidad que toda su persona transmitía / estaba cambiando la voz / y cuando hablaba /de a ratos/ parecía un niño / y enseguida / un hombre / que el grumete limpie la cubierta / mandó el capitán / una mañana / a la orden señor / contestó Jan / con voz aflautada /al oírlo los otros marineros soltaron la carcajada / y Van Der Decken disimuló una sonrisa / era un hombre corpulento de nariz grande / la boca de labios finos / y duros / daba a su cara un aire de severidad / sin embargo / contra todo lo que se esperaba / el chico nuevo / Jan / le arrancó una sonrisa / los oficiales comentaban que / aparentemente / le había caído bien / porque se parecía / a su hijo menor / tras dejar el puerto de Amsterdam / la embarcación / surcaba el agua / sin esfuerzos / aunque una fina llovizna los acompañó desde la partida / la brisa tibia de primavera / producía una sensación agradable / en la tripulación / semanas más tarde / mientras el capitán / escribía el diario de viaje / los hombres disfrutaban de un momento de descanso / se supone / que quizá /debido / al buen humor que reinaba entre ellos / empezaron a bromear / estimulado por el clima de camaradería / el cocinero / a quien sus compañeros habían apodado / el viejo / se burló de Luis Meruele / un marinero español / que se quejaba de distintos dolores en el cuerpo / y lo llamó Luis Meduele / la ocurrencia / provocó una carcajada general / es bueno divertirse / en especial cuando nos esperan algunos meses de viaje / y no vamos a ver más caras que las nuestras / dijo el contraestre / fue una suerte / que / ni en ese momento / ni en las horas que sucedieron / ninguno de ellos / presintiera lo que iba a ocurrir /más adelante / en el transcurso de los siguientes días / el mar / estuvo en calma / y la armonía no dejaba de reinar en el navío / abundaban las provisiones / y Van Der Decken / que solía tener arranques de ira / ante la menor contrariedad /se mostraba tranquilo / y hasta parecía satisfecho / en cualquier momento / saca las garras / comentaba el viejo entre dientes / Cómo puede decir eso / preguntó Jan / porque lo conozco como a la palma de mi mano / hace tiempo que viajo en este barco / y puedo asegurar / que es un hombre / muy duro /contestó secamente el cocinero / y se fue / agregar una / (se corrige) / sin agregar una palabra más / según la historia de Jan / justo cuando estaban por doblar el Cabo de Buena Esperanza / el primer piloto y el contraestre / se encerraron en sus camarotes / alegando / tener / fiebre / incidentes que Luis Meruele / aprovechó para insistir con que él / también seguía enfermo / pero esa vez / nadie se atrevió a burlarse / porque a unos máas a otros menos / un inesperado malestar los aquejaba a todos / haraganes / dijo el capitán pálido de rabia / déjense de disculpas y vuelvan a su trabajo / el zorro pierde el peeelo / comentó el viejo con una sonrisa irónica cuando lo escuchó / este lo único que quiere es que todo el mundo hable de su hazaña cuando logremos rodear el Cabo / esa misma tarde / la brisa se convirtió en viento / y el bergantín / empezó a moverse como si no tuviera peso alguno / fue el principio / en muy corto tiempo / el sol se apagó / y tiñó de gris / el horizonte / negros nubarrones ocultaron el cielo / las gaviotas desaparecieron como por arte / de magia / de

pronto el barco se sacudió y crujió en medio de una ola gigantesca / que partió un mástil / en dos / entonces /empezó el estruendo ensordecedor de los truenos que se mezcló con el griterío de los marinos / sin que nadie lo esperara ni pudiera prevenirlo /se desató una terrible tempestad / el aire olía a yodo / mezclado con plantas medicinales / que el barco llevaba en la bodega / el viento explotó / y golpeó la nave sin compasión / y el bergantín se movió ciego / entregado a olas más altas /que montañas / recojan las velas muchachos / recojan las velas /ordenó el primer oficial / a duras penas / de un minuto a otro todo fue caos / confusión / y alaridos / el agua que subía y bajaba parecía venir de un mar / nacido en el infierno / permiso para hablar capitán / dijo uno de los oficiales / que había dejado la cubierta / para ir a hablar con Van Der Decken / hable / fue la breve respuesta / entonces / el oficial / pálido de miedo / y en nombre / de toda la tripulación / le propuso navegar contra la marea / y si Dios quería / anclar en algún puerto cercano / de ninguna manera / dijo el capitán / quiera Dios / o no / voy a rodear el Cabo / en este punto / muchos / aseguran que Van Der Decken/ fue castigado y condenado / por su soberbia /a navegar eternamente por los mares del mundo / afirman que su barco / y la tripulación / desaparecieron / misteriosamente / y que la leyenda / del Holandés Errante / nació justo / esa noche / sin embargo / los que repiten la llamada historia de Jan / aseguran que el capitán / se enfureció con el hombre / que le pedía volver a tierra Basta / dicen que dijo / oficial /cumpla / con sus obligaciones / y olvídense / de propuestas cobardes / el oficial volvió a cubierta para hacer lo que le habían ordenado / cumplir con sus obligaciones / y las cumplió / en realidad / cada hombre de la nave también lo hizo / hasta que el torbellino de viento y espuma se replegó / y un silencio espantoso / cayó sobre la mar/ al rato / se oyó el grito de victoria de un tripulante / después / los vivos / del resto / los hombres festejaban consumidos y mojados hasta los huesos / habían ganado la batalla / también entonces / mientras aplaudían / ignoraban que algo mucho peor que un tifón / estaba a punto / de caer sobre ellos / Arreglen los estragos de inmediato / vociferó Van Der Decken que parecía no tener piedad /aseguran que los hombres / empezaron las tareas de reparación a punto de desmayarse / mientras el capitán los apuraba / con gritos que sonaban como latigazos / hasta que comenzaron a caer / uno / a uno / como moscas / sí / cayeron como moscas / ardiendo de fiebre / manos y pies brotados / algunos vomitaban / Jan / llamó el capitán al rato / el chico tembló el escuchar aquel llamado y así / sin dejar de temblar / entró al camarote / en el camarote de Van Der Decken / lo encontró demacrado / sudoroso / tirado en su litera / Jan / por favor / dígame / cómo sigue esto / al ver que el chico tragaba saliva y dudaba en contestar / repitió la pregunta / esto / qué / preguntó el grumete a su vez / la viruela / Jan bajó la cabeza / sí / el capitán tenía razón / todos tenían viruela / y era muy difícil que alguno pudiera salvarse / él / lo sospechaba desde que Luis / se había quejado / pero tenía esperanzas de que no fuera cierto / el miedo lo paralizó / y calló / de puro miedo / dicen que después de escuchar cada explicación / que el chico le dio / Van Der Decken / en persona / tomó el timón / y se dirigió al puerto / más cercano / llegaron en medio de la bruma del amanecer / ningún puerto recibe barcos con enfermos contagiosos / dijo el capitán / pero usted / es el único que está sano / si se queda con nosotros / cuando ya no estemos / lo va a matar el hambre / y es demasiado joven para morir / váyase / después / tomó al chico del brazo / y lo obligó / a subir al bote / no mire para atrás / mientras se aleja / es / una orden / dijo / y le dio una palmada en el hombro / Jan / llegó al puerto y el barco desapareció / nunca / nadie supo su destino / así termina / la poco conocida historia de Jan /que puede ser cierta del todo / o en parte / el Holandés Errante tal vez sea un barco fantasma cargado con los espíritus /de aquellos marinos muertos por la viruela / o quizás /sea solamente un hombre condenado a vivir por siempre / un capitán / que va /de mar en mar / de océano en océano / en un viaje / sin final / (cierra el libro / lo deja sobre su escritorio) / (los alumnos permanecen en silencio durante casi quince minutos que lleva la lectura del docente / cada uno siguiendo la lectura con la vista) / bien / ¿les gustó el cuento? /

A41: (responden en simultáneo) sí /

P42: ah / tá bueno /

A43: no / horrible /

P44: bueno / no le gustó entonces / (busca unas hojas que están sobre su escritorio / luego se dirige a todos) / yo les traje unas actividades / antes de hacer las actividades del libro y antes de hablar / del cuento / porque si hablamos del cuento / resolvemos las actividades / entonces / les voy a repartir / una hojita cada dos (muestra la hoja) / ustedes van a ver que tienen un montón de imágenes / (se detiene / mira a un alumno como señalándole que no moleste / luego prosigue) / acá / a esta altura se empiezan a repetir las imágenes (señala) / entonces la cortan (señala dónde) y se las dan al compañero de atrás / voy a repartir una cada dos / ¿está? / (va distribuyendo las hojas) / una y la cortan a la mitad / para ustedes dos / ¿tienen tijerita? / para ustedes dos / (continúa entregando / camina por los pasillos) / para ustedes dos /

A45: ¿tenemos que cortar dos? /

P46: no / tienen una para cada una / ¿sí? / fíjense que se empiezan a repetir / (indica en la hoja) / ahí las cortan / si / ¿se dieron cuenta dónde se repiten? / es bien en la mitad de la hoja / ahora les explico qué tienen que hacer / acá / ahí con / ella / (continúa entregando la hoja cada dos alumnos fila por fila / de adelante hacia atrás y de izquierda a derecha) / (los alumnos hablan entre sí con el compañero que está cerca) / en la hojita / sssshhhhh / (solicitando silencio) / ponen como título /

A47: esperá profe / espere que busque la carpeta /

P48: el Holandés Errante / ahí ya tienen / bien /

A49: profe / ¿en una hoja aparte? /

P50: nooo / a continuación / a ver acá / ah no / ya tienen / bueno / alguno me va a faltar /

A51: yo con ella lo comparto /

P52: ah listo / igual tienen que sobrar porque saqué más /

A53: ¿qué hacemos con esto? /

P54: ahora les explico / para ustedes dos / corta una para ella y le va a sobrar una que me la da / a ver / sssshhhhh / no / ponen / como título / (se dirige al pizarrón) / sssshhhhhh / a ver si prestan atención / ponen / el Holandés Errante / pegan la fotocopia / (hace en el pizarrón el recuadro donde pegan la fotocopia) /

A55: sssshhhh /

P56: vieron que tienen muchas imágenes / a cada una de esas imágenes / Carla / (interrumpe y se dirige a esta alumna) / siéntense bien / (hace silencio) / siéntense bien / le ponemos un numerito / (continúa ejemplificando en el pizarrón) /

A57: ¿cualquier número? /

P58: no no / no / uno / dos / tres / cuatro / ¿sí? / las numeran en orden / ¿está? / una vez que

las numeraron / ustedes se van a fijar que todas esas imágenes / tienen una relación con el cuento / directa o indirecta / ¿qué quiero decir con esto? / a lo mejor / hay una imagen / que no es tan evidente / ¿sí? / que yo tengo que pensar que relación tendrá / hay otras que son muy evidentes / ¿sí? / si la imagen se repite / ¿sí? / vamos a fijarnos si podemos sacar otra cosa / si no podemos sacar otra cosa / escribimos lo que nos parece / ¿sí? / y una misma imagen puede tener varias lecturas / por ejemplo / vamos a suponer que ustedes tienen / un corazón / (dibuja un corazón en el pizarrón) / entonces yo / en el cuento / que no es el caso / en el cuento / digo / habla de amor / entonces como habla de amor / el corazón me parece que tiene ese vínculo / pero después encuentro más adelante / que / que el cuento dice / el corazón se partió / entonces digo no / es esto / entonces pongo otra más / (simula escribir debajo del corazón dibujado en el pizarrón) / y hago otra relación / ¿se dan cuenta de lo que digo? / de alguna imagen puede haber una sola relación / y de otras puede haber varias / está / por lo menos tienen que encontrar una de cada una porque todas tienen un vínculo / ¿está? / ¿se entendió? / (un alumno le entrega una fotocopia a la profesora) /

A59: sí / (algunos alumnos)

P60: ¿sí? / bueno / un ratito así después hablamos del cuento / (deja la tiza y camina hacia el extremo izquierdo del aula / va pasando por el pasillo / entre los bancos / me entrega una fotocopia del trabajo que están realizando los alumnos / luego regresa al frente del aula) / ssshhh / cada uno tiene su fotocopia así que / tiene que trabajar individualmente /

A61: (un alumno hace una consulta al profesor / inaudible) /

P62: no / (le responde la profesora) /

A63: profe / el nombre del cuento es la historia de Jan / ¿no? /

P64: ¿cómo? / (ella está junto a su escritorio) /

A65: el nombre del cuento / la historia de Jan /

P66: no / ¿cómo se llama? / fíjese en el libro /

(se escucha cierto murmullo mientras trabajan en forma individual) /

P67: (la profesora se dirige hacia uno de los últimos bancos / un alumno le entrega una hoja que sobró) / (mientras regresa al frente del aula / observa que una alumna que está ubicada en el segundo banco de una de las filas centrales / está con su libro abierto / sentada de costado / conversando con el compañero que está atrás de su banco / la profesora se detiene y toca la espalda de la alumna / luego hace un gesto sobre el banco invitando a la alumna a que se vuelta y trabaje sola / le dice algo pero es inaudible / la alumna la mira pero luego permanece como estaba) / (la profesora se dirige a su escritorio / toma la lapicera) / fíjense que en el libro / tienen el glosario / con las palabritas que no conocen / acuérdense porque hay varias / (abre el libro de temas y escribe / luego observa al grupo) /

A68: ah / ¿no tenés tijera? / ella tiene / ¿por qué no le pedís a ella? /

A69: si ella tiene / por qué no le pide a ella /

(se escucha un murmullo mientras realizan la actividad solicitada / conversan entre los compañeros que están cerca /

	(un alumno se acerca a la profesora y le hace una pregunta) P70: sí / (le responde / el alumno regresa a su lugar) / tienen / ya les digo / (se va junto a su escritorio y constata) / A71: veintiuno / P72: (cuenta cuántas imágenes tiene la fotocopia) / sí / veintiún imágenes tienen / (recorre los pasillos viendo cómo trabajan los alumnos) / (una alumna le hace una pregunta a la docente / ummm / piensen qué puede ser / (le responde la docente y continúa circulando) / A73: profe / P74: ustedes pongan lo que les parece / después vemos / piense qué puede ser / A75: me das la lapicera negra / (se oyen murmullos mientras realizan la actividad solicitada / algunos alumnos hacen comentarios en referencia a ciertas imágenes) / A76: profe / las respuestas / ¿tienen que ser cortitas o largas? / P77: cómo / A78: ¿tienen que ser cortas o largas? (repite) / P79: ¿cómo cortas o largas? / explican / lo que / todo lo que puedan / sí / tampoco tienen que transcribir el cuento sino la idea que esa imagen representa / (camina) / pero rapidito rapidito que / (aplaude) / A80: profe / ella tiene veinte imágenes nomás / P81: a ver / A82: veinte imágenes / A83: sí / falta una / P84: a ésta no le puso número / A85: ¿y la nueve qué es? / A86: profe / está bien / A87: ¡qué complicado! / P88: yo cuento veintiuno ahí / así que algo / (sigue caminando) / A89: profe / vení /
--	--

pasaron 30 minutos del inicio	P90: (la profesora se acerca al alumno que la llamó) / A91: (el alumno consulta / inaudible) / P92: no sé / ustedes pongan lo que les parezca y después vamos a ver / (continúa caminando) / además / es personal / así que cada uno pone lo que le parece / cada uno pone lo que le parece / si a usted le parece que es un gato pone gato / si le parece que es / lo que le parece / (aclara) / A93: parece un (inaudible) / P94: bueno / (le responde) / a ver / para hacer la actividad / no se van a acordar de todo si están mirando solamente las imágenes / ¿sí? / tienen que tener el libro ahí / tienen que volver / sobre la lectura / no se van a acordar de todo / miren ahí / el cuento / y / les va a surgir / algo / (la profesora camina) / (los alumnos trabajan individualmente pero cuando pueden consultan al compañero) P94: sí (responde a una alumna que hizo una consulta inaudible / la profesora camina mientras mira la hora en su reloj) / a cada / cada imagen tiene un vínculo con el texto / tienen que poner / qué vínculo ustedes le encuentran / puede ser que / a / varias imágenes ustedes le encuentren la misma relación / fíjense si le pueden encontrar otra / si no pueden / lo dejan así / Antonella / (se dirige a una alumna) / siéntese bien / (los alumnos continúan trabajando en silencio / la profesora camina por el aula / luego corre el escritorio y se sienta en su silla / escribe / con frecuencia levanta la mirada y observa a los alumnos) (un alumno le hace una pregunta a la profesora / inaudible) P95: fíjese en el cuento / (le responde) / (suena el timbre) / P96: ¿listo? / A97: (responden todos en simultáneo) noooo / P98: bueno / rápido / A99: voy en la cuatro recién / (murmullos) A100: profe / en la primera fila / la segunda / ¿qué es? / P101: (la profesora mira la imagen / permanece sentada) / ¿qué le parece a usted? / A102: (inaudible) / P103: bueno / usted / ponga lo que ve / después vemos qué pusieron todos /
---	---

de la clase	A104: (inaudible) / no me sale / P105: si no le sale uno / déjenlo / A106: ¿profe? / en la seis / ¿eso es un barco? / ¿qué es? / A107: sí / viste / eso es lo que preguntaba / P108: (se pone de pie / guarda la lapicera y camina) / lo que le parezca y después vemos / A109: un barco (inaudible) / P110: bueno pero no se paralicen en una imagen / no me sale uno / paso a otra / (mientras camina por los pasillos) / (los alumnos trabajan en silencio mientras la profesora circula observando lo que hacen los alumnos) / P111: (mientras camina comenta) / a lo mejor alguna imagen es una sola palabra / (pausa) / A112: profe / (le hace una pregunta inaudible) / P113: claro / (continúa caminando / observa a un alumno que no escribe y con el gesto le indica que escriba) / (llama por el apellido a este alumno / inaudible) / ¿por qué no empezó a hacer nada? / porque ya / hace rato que tienen tiempo / vamos / rápido / (continúa caminando y observando cómo trabajan los alumnos) / ahí voy / (mira su reloj) / diez minutos / A114: uh / no / P115: rápido / (pausa) / ¿hicieron más o menos la mitad? / A116: sí / (algunos responden) / A117: no / (otros) / P118: bueno / ahora / A119: hasta la quince / P120: bueno / más o menos la mitad / ahora / con el compañero de al lado o con el de atrás / consultan a ver que falta / ¿sí? / no con todos / solamente con el de al lado o con el de atrás intercambian / (inaudible – hablan todos en simultáneo) P121: sssshhhh / no grito / trabajo / (un alumno se despereza estirándose / se advierte que la profesora hace un comentario al respecto / inaudible) /
-------------------------------	--

P122: (la profesora camina) / Isandres / ¿con quién está trabajando? /

A123: me voy a consultar con (inaudible) /

P124: no puede estar con el primero / trabaje con él que esta cerca /

A125 (una alumna corre su banco y se ubica junto a otra alumna) /

(suena nuevamente el timbre) /

P126: no porque sino él queda solo / no / ud. trabaje con él / y ella que trabaje con su compañero / (indica) /

(nuevamente se escucha sonar un timbre) / (murmullos mientras realizan la actividad)

P127: ¿y? / ¿allá? / trabaje con su compañera (se dirige a otro alumno mientras circula por los pasillos / entre los bancos) /

(los alumnos trabajan con el compañero más cercano en dúos) /

P127: y usted? /

A128: no las terminé /

P129: ¿con quién está trabajando? /

A130: con él /

P131: (la mira y se sonríe) / trabaje / vamos / (se dirige a otra alumna que le consulta) / piense / ¿qué será eso? / (se retira / camina / vuelve a pasar al lado donde está la alumna / ésta le dice algo (inaudible) / no / (le responde sonriente y sigue caminando) / (otra alumna llama a la docente / le comenta algo (inaudible) / la profesora hace un gesto afirmativo / continúa caminando / se sonríe / y después hace un gesto indicando silencio / que no diga nada) / quizás esa pueda estar en el texto / es un poquito más difícil / (comenta a otro grupo que le pregunta acerca de una imagen) / no / (le responde a un alumno que dijo algo inaudible) / bueno / a ver / sssssshhhhh / hagan silencio / bueno a ver / sssshhhh / hasta dónde llegaron / vuelvan a su lugar / vuelvan a su lugar / acá / (se refiere a un alumno que está trabajando junto a un compañero) / y ahora vamos a ver / (vuelve a su escritorio / busca la hoja con las imágenes /

A132: qué tendrá que ver la gallina /

P133: hasta dónde llegaron / a ver / sssshhhhh /

(hacen silencio) /

A134: la gallina /

P135: bien / primera imagen / con qué / ¿qué relación encontraron? /

A136: yo / (algunos alumnos levantan la mano) /

P137: a ver /

A138: que parece el capitán Van Der / Van Der / Van Der Decken /

A139: Van Der Decken /

P140: ¿todo el mundo puso el capitán? /

A141: (responden algunos alumnos en simultáneo) sí /

P142: ¿por qué? /

(hablan en simultáneo)

P143: por qué / por qué / (como solicitando que levanten la mano) /

A144: porque es la imagen de un capitán /

A145: de un pirata /

A146: tiene un sombrero /

A147: una remera rayada / un revólver /

P148: bien / bien / bueno / la segunda imagen /

A149: yo / (algunos alumnos levantan la mano) /

P150: a ver / (la docente señala quién responde) /

A151: el capitán va de mar en mar / de océano en océano /

A152: sí / yo también / yo también puse /

A153: yo puse (hablan todos en simultáneo)

P154: a ver / levanten la mano sino / a ver allá / sssshhhh /

A155: el objetivo / del barco / era rodear el Cabo / (lee su comentario) /

P156: muy bien /ahí / está bien lo que dijo / de océano en océano / (se dirige a la alumna que intervino anteriormente) / pero le pueden agregar que específicamente además de ser un recorrido /

A157: que quería recorrer, quería rodear el Cabo / (agrega otro compañero) /

P158: ahí / ¿qué Cabo quería recorrer este capitán? / fíjense en el texto / ¿cómo se llamaba? /

A159: el cabo de Buena Esperanza /

P160: el cabo de Buena Esperanza / ¿saben que existe este cabo? / (silencio) / le van a preguntar / a la profe / pero existe el cabo /

A161: ciudad del Cabo /

P162: no / no / no / el cabo de Buena Esperanza / ¿saben lo que es un cabo? /

A163: (hablan en simultáneo) / no / (responden mayoritariamente) /

P164: no / y miren esa imagen / ¿hay otra que se parezca? / ¿hay otra ahí que tenga alguna relación? / que yo pueda decir que es un Cabo también /

A165: la dieciséis /

A166: sí / la dieciséis /

P167: ahí en la última / allá en la filita de abajo / ¿y no le ven alguna relación entre los dos dibujos? / yo miro ¿y qué me parece? / que el cabo qué será / piensen /

A168: una ciudad /

P169: no /

A170: un puerto /

P171: no / el / el / el barco quiere rodear el cabo / miren el mapita / donde está rodeando / ¿qué será? /

A172: una isla /

(inaudible – hablan todos en simultáneo) /

P173: a ver /

A174: un pedazo de océano /

P175: / no de océano no / un pedazo de qué / qué quiere rodear / un pedazo de qué /

(hablan todos en simultáneo)

A176: un pedazo de tierra

P177: bien / un pedazo de tierra que tiene una forma / fíjense que tiene una forma / ahí / que se estira un poquito medio en forma de lengua / ¿sí? / si ustedes lo buscan en el diccionario va a aparecer así / sí / que tiene una forma estiradita / de todas formas / yo se las dejo ahí pendiente / se van a preguntar a la profe de geografía / específicamente qué particularidad tiene el cabo / pero acá en el cuento / qué nos dice / ¿era fácil rodear el cabo? /

A178: (responden todos en simultáneo) no /

P179: no / acá nos está diciendo que era una actividad complicada la que tenía el capitán /

rodear el cabo de Buena Esperanza / la otra imagen / a ver /

A180: el cocinero del barco / sus compañeros lo apodaban el viejo /

P181: el viejo / muy bien / esa era fácil / era fácil / bien / era el cocinero /

A182: la cuatro yo /

P183: la otra a ver / ssshhhh /

A184: donde decía lo conoce como la palma de su mano /

P185: muy bien / lo conozco como la palma de mi mano / a ver / sshhhhh

A186: yo puse es la mano de un tripulante cuando le pide al capitán si puede (inaudible)

P187: ahí está / cuando le pide un favor / le pide una mano / muy bien / otro a ver /

A188: yo puse que el capitán le da una palmada / una palmada en la espalda a Jan cuando se baja del barco /

P189: muy bien / vieron como de una imagen podemos sacar varias cosas / entonces le agregan / miren / lo conozco como la palma de mi mano / que qué quiere decir eso / que lo conozco cómo /

A190: (responden todos en simultáneo) bien /

P191: bien / sí / bien / que le haga un favor / fíjense que nosotros decimos / me das una mano por favor o / una palmadita / el otro / la otra imagen / a ver /

A192: el zorro /

A193: es la materialización de lo que le dijo el cocinero a Jan sobre el capitán /

P194: muy bien / habíamos hablado ya antes de eso que dice que el zorro pierde el pelo / vimos algún texto donde /

A195: sí /

P196: qué es esto /

A197: el primer texto que vimos /

P198: bien / ¿y qué es esto que dice que el zorro pierde el pelo qué es? /

A199: cuando se pone nervioso /

P200: ahí está / es un refrán /

A201: ah /

	P202: si / fíjense que eso es un dato importante / ya vamos a ver por qué / ¿y qué quiere decir eso que el zorro pierde el pelo? / pero no la maña / A203: que se pone / que se está poniendo / empezando a poner nervioso / P204: eso quiere decir / A205: nada que ver / P206 ver / ese refrán / qué quiere decir / A207: no / que se vuelven viejos pero / A208: pero sigue igual / P209: bien / pero sigue igual qué sería / en este caso cómo sería / cómo era el capitán / qué personalidad tenía / A210: soberbio / A211: soberbio era profe / A212: soberbio dice en el cuento / P213: bueno / bueno / a ver la otra imagen / levanten la mano / A214: yo / (levanta la mano) / P215: a ver allá / A216: yo puse / que según la leyenda cuenta / el barco no / amarraba en ningún puerto / P217: bien / alguna otra relación alguien encontró / A218: la tormenta / cuando navegaban / P219: muy bien / A220: yo también puse eso / P221: ahí había una tormenta / muy bien / la otra / (indica quién comenta) / sí / A221: yo puse / que era el fantasma del capitán / A223: yo también / P224: bueno pero levanten la mano / la otra imagen / A225: yo yo yo yo / (varios levantan la mano) /
--	---

A226: yo /

P227: a ver /

A228: yo puse que era el tripulante Jan /

A229: sí yo también /

A230: sí yo también /

P231: como le llamaba a eso /

(Inaudible – hablan todos en simultáneo)

P232: no / específicamente a los marineros que son jovencitos / como les dicen /

A233: grumete /

P234: grumete / muy bien / muy bien / éste es una exageración porque es un bebé este marinero /

(Inaudible - hablan todos en simultáneo)

P235: ¿es ese? / yo no lo tengo numerado / ¿qué puso usted? / qué era /

A236: profe yo puse / el barco fantasma o un inmortal /

A237: está bien / está bien /

A238: la nueve no me salió profe /

P239: de la anterior/ de la siete / la otra /

A240: la nueve / no me salió /

A241: no sé /

A242: las velas /

A243: una vela / (varios hablan en simultáneo) /

A244: ah eran las velas que tenían que /

A245: sí eso es lo que estoy poniendo /

P246: ah pero le faltó una / la anterior / a ver /

A247: yo / yo / yo /

A248: porque venían unas olas muy altas y pedían que saquen las velas /

P249: muy bien / ¿eran estas velas? / (señala imagen) /

A250: (responden todos en simultáneo) no / las del barco /

P251: las del barco / muy bien / muy bien / sí /

A252: venían unas olas muy altas y pedían que saquen las velas /

P253: bueno la otra ya la dijo / que no le entendían mucho / muchos no sabían / sí / que dijo que era la viruela / esto acá lo saqué de una imagen real / sí / lo saqué de Internet como la foto de la viruela /

A254: cuál es la viruela /

P255: esa que te deja como granitos /

A256: ah /

A257: ¿te morís profe? /

P258: si no tenés la vacuna / acá era una epidemia / todos tenían viruela estaban en un barco / perdidos / ahora después vamos a hablar en qué tiempo pudo haber sido esto / la otra /

A259: si no tenés la vacuna / (responde otra compañera) /

A260: la once /

P261: a ver /

A262: yo puse /

A263: el Holandés Errante y el capitán del / sí / el capitán del barco fantasma o es el inmortal /

P264: bien /

A265: yo puse el esqueleto del capitán /

P266: bien / ¿alguien puso otra cosa? / yo pensé en otra cosa /

A267: yo puse cuando el capitán estaba demacrado /

P268: bien / seguimos hablando del capitán / puede ser / está bien / pero ahora vamos a ver si podemos sacar algo más /

A269: el capitán ordena que Jan no se quedara con ellos porque sino moriría de hambre /

P270: bueno / y si se muere de hambre queda esquelético / a ver /

A271: eso de / que dice que viste los que estaban todos en la isla y que estaban todos llenos

	de ampollas / A272: (hablan todos en simultáneo) ¿qué? / ¿qué? / (varios) / A273: nada que ver / A274: dice que las manos estaban todas ampolladas / después tenían / A275: mojados hasta los huesos / P276: convalecientes por la enfermedad / A277: sí / P278: bien / hay una parte del cuento / A279: que cuando estaba la tormenta que habían quedado mojados hasta los huesos / P280: ah / ahí está / a ver / estaban mojados hasta los huesos / ahí había otra / A281: y el agua / P282: no importa / no tiene que estar todo / es más / en la otra que estaba ahí el fantasma / también podríamos haber comentado que estaba mojados hasta los huesos / ¿la otra figura? / A283: yo puse / P284: a ver alguien que no haya todavía / P285: a ver / eeehhh / por allá / (indica quién debe comentar) Galetto / A286: yo / P287: ¿qué puso en la otra? / A288: no / no la hice todavía / P289: todavía no llegó / a ver / (se dirige a otra alumna) / A290: es parecido al / a Jan / (varios opinan) / P291: ¿al grumete? / a ver / ¿para usted qué es? / (se dirige a otro alumno) / A292: otros piratas profe / otros marineros / P293: otros marineros / puede ser / A294: yo puse que tiene relación con la otra / A295: yo puedo decir la / la otra profe /
--	--

P296: ¿que es el capitán le parece? /

A297: yo quiero la otra profe / (levanta la mano) /

P298: bueno / bueno tranquilo / a ver /

A299: que decía en cualquier momento saca las garras /

P300: (mira la hora en su reloj) / ahí está / son las garras / ¿qué quiere decir eso? / en cualquier momento saca las garras /

A301: que en cualquier momento se enoja / (responden varios en simultáneo)

P302: se enoja / se pone mal / ¿el otro? / ¿la otra imagen ahí? /

A303: la catorce /

A304 yo puse que era el barco fantasma /

P305: bien / ¿todos pusieron lo mismo? /

(responden en simultáneo / inaudible) /

P306: bien / hay una / hay una relación que nosotros podemos establecer que ya nombraron ustedes /

A307: queee / rodean el Cabo /

P308: bien / a ver piensen / esto de las /

A309: la tormenta (inaudible) /

P310: no / está bien / está bien / pero esto qué es / qué es eso /

A311: sobre las olas muy altas /

A312: estamos en la catorce nosotros / (parece no saber qué imagen se está comentando) /

A313: la tormenta esa /

P314: bien / el barco / la tormenta / qué característica / tienen ahí el glosario / que les dice el barco / cómo se llamaba / porque no dice barco /

A315: el bergantín /

P316: ahí está / el bergantín qué / ¿qué característica tiene? /

A317: buque de dos palos (inaudible / leen en simultáneo)

P318: bien / buque de dos palos / miren que los que están ahí / bueno no se ve muy bien pero en las dos imágenes tienen dos palos / sí / o sea que tiene / es un buque particular/ no

	es cualquier buque / tiene determinadas características / por eso les dicen bergantín / A319: el de la gallina no me salió profe / A320: no sé profe la quince / A321: yo puse la riqueza del barco / P322: bueno / bueno / ¿alguien puso algo más? / (se sonríe) / a ver / a ver / sssshhh / (risas) A323: se muestra una gallina con huevos / como / con huevos / de las provisiones para que los (inaudible) cocinen / P324: (se le cae la hoja al suelo / la recoge) / bien puede ser / las provisiones / algo más / qué / a ver / a ver / este texto tiene una particularidad / ¿vieron que cambia la letra? / A325: sí / A326: cuando hablan / P327: cuándo cambia la letra / A328: cuando hablan / A329: cuando empieza a contar la historia / P330: (la profesora señala a la alumna invitándola a que continúe) / A331: (continúa) / o sea / empieza primero con / contando por qué la va a contar a la historia / (se sonríe) P332: miren / miren / me nombró el verbo como tres veces / ¿qué está diciendo ahí? / a ver / A333: la cocina del barco / A334: cuando él está contando / contando / P335: contar / ¿tiene alguna relación esto con contar / narrar? / ¿hay alguna marca en el texto que diga que alguien está contando eso? / (inaudible – hablan todos en simultáneo) P336: bien / el diálogo qué me dice / porque / este texto / (se acerca al escritorio y busca algo) / ay / ¿quién tiene mi libro? / allá / préstemelo un segundo / (lo busca) / qué dice / a ver / (se dispone a leer / los alumnos también) / suelen decir que es el Holandés Errante / un barco fantasma / (lee) / después por allá me dice (continúa leyendo otro fragmento en particular) / así termina la poco conocida historia de Jan que puede ser cierta del todo / o en parte / (lee) / ¿por qué es así? / ¿es un texto así terminado? / ¿puede haber versiones? / ¿qué me está diciendo? /
--	--

A337: es una leyenda profe /

P338: están contando /

A339: es una leyenda

P340: entonces ahí / que está muy indirecta la imagen / ¿sí? / está hablando de contar / ahí en todo caso contar huevos / si bueno / es narrar / no es el contar uno dos tres cuatro sino es el / narrar / ya vamos a ver por qué esta eso del narrar / bueno la otra imagen ya la dijimos un poquito pero ahora la vamos a ver / qué puso /

(inaudible – responden todos en simultáneo)

P341: bien / es el cabo / muy bien /

A342: yo puse la sonrisa del capitán /

(risas)

A343: qué / nada que ver /

P344: a bueno esperen que ya / ya / ya llegamos / ¿en la de al lado puso la sonrisa del capitán? /

(inaudible - hablan en simultáneo) /

A345: yo puse / ¿es la 17 profe? /

P346: no sé qué número es / (constata en una hoja de un alumno) / sí / ¿qué puso? /

(suena alarma de un teléfono celular / es el mío / olvidé apagarlo previamente / miran hacia atrás) /

A347: (se ríen) / le avisé profe / (inaudible) /

P348: ¿cómo se llama el personaje? /

A349: ¡aaaaah! (varios en simultáneo) / Timón /

(se ríen docente y alumnos / murmullo / hablan en simultáneo) /

P350: el timón del barco / y cuál es el timón / saben cuál es el timón /

A351: dice en una parte / (inaudible) /

A352: (Inaudible – responden todos en simultáneo)

P353: bueno / ¿la otra imagen? /

A354: cuando aplauden /

P355: no / no / ssshhhh / (como indicando que no hablen todos al mismo tiempo) / no no no / a ver / (da la palabra a una alumna que levanta la mano) /

A356: es cuando termina la tormenta y aplauden porque festejan /

P357: muy bien / aplauden / celebran / festejan /muy bien / festejan que terminó la tormenta / ¿y que dice ahí el cuento? /

A358: que apareció la viruela /

A359: después / de la tormenta apareció la viruela /

P360: a ver /dice / ¿dice la viruela? / ¿o qué dice? / que qué /

A361: que iba a empezar otra más fuerte /

A362: que iba a pasar otra cosa peor /

(inaudible – responden todos en simultáneo)

P363: que iba a pasar algo mucho mucho peor que una tormenta / ¿y eso qué era? /

A364: la viruela /

P365: la viruela / una enfermedad /

(hablan en simultáneo) /

A366: y acá el fantasma que /

P367: qué era el fantasma /

A368: cuando decía que era un barco fantasma

P369: a ver / no / (se detienen los comentarios) / qué tienen que hacer / qué tienen que hacer /

A370: levantar la mano / (responden varios) /

P371: bueno / ¿entonces? /

A372: yo puse que cuando la gente que quedaban como espíritus / (inaudible)

A373: yo también /

P374: espíritus muy bien / a ver / (se dirige a otra alumna) /

A375: el fantasma del Holandés Errante /

P376: el fantasma del Holandés /

A377: yo puse que / el barco del fantasma del Holandés /

P378: muy bien / muy bien / la otra figurita /

A379: que las olas eran grandes como montañas /

P380: bien / grandes como montañas / muy bien alguien más / puso otra cosa /

A381: yo /

P382: a ver /

A383: ¿la veinte profe? /

P384: sí / la penúltima /

A385: son las imágenes de donde vieron por última vez al barco /

P386: bien/ muy bien / ¿alguien puso algo más? / esas son fotos / ¿vieron que hablamos del cabo? / bueno esas son fotos reales de lo que es un cabo / si / hay que mirar el / el mapa /

A387: ¿y eso es tan difícil de rodear? /

P388: eso es difícil de rodear / fíjense que es un / un cordón montañoso / donde las olas golpean / por lo tanto los barcos / no soy especialista en barcos y en navegación pero podemos suponer que / se puede golpear el barco / si se golpea y se rompe / se hunde / / ¿y el último? / a ver / a ver /

A389: cuando dejaron a Jan /

A390: la última vez que se vio el barco /

P391: bien / cuando lo dejan a Jan en la costa / a ver / (se dirige a otra alumna) /

A392: yo puse / un capitán / que va de mar en mar / de océano en océano /

P393: bien / bien / a ver / (se dirige a otro alumno) /

A394: la última / el barco que desapareció misteriosamente /

P395: bien / bien / ahora si ustedes tendrían que decir / por ejemplo / le tengo que agregar dos imágenes / ¿qué le agregarían? / (deja la hoja sobre su escritorio / camina) /

A396: un puerto /

P397: levanten la mano / a ver /

A398: un puerto y un chico en un barco llegando al puerto /

(un alumno levanta la mano) /

P399: bueno /a ver qué más / (el profesor le da la palabra al alumno)

(inaudible – responden todos en simultáneo)

P400: bueno / una imagen que represente un chiste / (repite lo planteado por el alumno) / a ver (inaudible) cómo se llama / el Holandés Errante / a ver / ¿qué podría haber puesto? /

A401: la bandera de Holanda /

P402: la bandera de Holanda muy bien / sí / qué más /

A403: una herradura /

P404: ¿una herradura por qué? /

A405: (hablan en simultáneo) por errante /

P406: por errante muy bien / muy bien / ahora / herradura / ¿cómo se escribe? /

A407: con hache /

P408: con hache bien / errante de (inaudible) / ¿sí? / errante ¿qué significa que cómo va el barco? /

A409: errando /

A410: perdido /

P411: perdido / (señala al último alumno que intervino como resaltando su intervención) /

(una alumna hace un comentario inaudible / la profesora se sonríe y hace un comentario) /

P412: bueno /a ver / (busca el libro que está sobre el escritorio) / bien / fíjense en el libro en la página cuarenta y uno / (lo abre mientras camina) / ahí / la imagen grande / (muestra a los alumnos) /

A413: ¿qué página? /

P414: la cuarenta y uno antes de empezar el cuento / bien / ahí esta / ¿qué ven ahí ustedes? /

(hablan en simultáneo) /

P415: bueno / bien / ¿por qué tendrá esta imagen el libro? / (muestra) / ssshhh / (pide silencio / hace un gesto con las manos a un alumno que conversa / gesto que al parecer indica que no continúe) / a ver /

A416: yo (una alumna que levanta la mano al igual que algunos compañeros)

A417: porque un hombre le está contando al otro /que le contaron / o sea / como las leyendas / pasan de boca en boca / (silencio mientras esta alumna habla) /

P418: ahí está / ahí tenemos una característica de las leyendas / que ya las vimos nosotros / ¿en qué tipo de texto? / que se contaba de boca en boca / en cuál a ver /

A419: el cuento popular /

(inaudible – responden en simultáneo / se escucha el murmullo de un alumno que habla con otros al parecer de otros temas) /

P420: el cuento popular muy bien / también tiene esa característica / por lo tanto si se pasa de boca en boca / que podré tener yo de una leyenda / a ver / (da la palabra a un alumno) /

A421: distintas versiones /

P422: distintas versiones / ¿qué quiere decir eso de distintas versiones? /

A423: que no todas son iguales /

P424: muy bien /

A425: profe / les van agregando cosas /

P426: muy bien / yo / les cuento que esos barcos / yo cuando busqué en Internet puse el Holandés Errante y me aparecieron esos barcos / (señala imagen) / ¿sí? / o sea que hay / esta leyenda está dando esos datos que pertenecen a qué /

A427: a una historia verdadera que se convirtió en ficción /

P428: ah bueno / bueno / no es tan / verdadera / pero que tiene datos que son reales y como la gente como le pareció / ¿qué le pareció a la gente esto / un barco que desaparece /

A429: raro /

P430: ahí está / les pareció raro / les pareció extraño / entonces se hizo / una leyenda / ¿sí? / esa historia les pareció atractiva / interesante / la empezaron a contar de boca en boca / ¿y por qué nosotros acá no vino un narrador que contó la historia? / ¿qué pasó acá? /

A431: (Inaudible – responden todos en simultáneo)

P432: bueno / qué paso entonces si la contaron en un libro / una versión /

A433: popular /

P434: impresa / escrita / ¿y por qué? / porque estos textos que se pasan de boca en boca corren el riesgo de perderse / ¿sí? / entonces para que queden se hace una versión por escrito /

A435: profe / ¿hacemos la actividad (inaudible)? /

P436: en la página cuarenta y seis /

(los alumnos buscan la página indicada) /

A437: ¿cuarenta y cinco? /

P438: cuarenta y seis / vamos a saltar esa y vamos a ver la cuarenta y seis / dice / el relato legendario / ¿legendario es sinónimo de qué? /

A439: (responden simultáneamente) de leyenda /

P440: de leyenda muy bien /es lo mismo decir el relato legendario o la leyenda / ¿qué vamos a hacer? / vamos a ir leyendo la información teórica (señala en la página) / ¿y qué vamos a armar? /

A441: un cuadro /

P442: un cuadro muy bien / entonces / (borra el pizarrón) / a medida que se lee la información teórica /

A443: vamos a ir armando un cuadro /

P444: ustedes van a ir armándolo solitos /

A445: (inaudible) salir /

P446: no todavía no / (escribe en el pizarrón) /

A447: son las menos veinte /

A448: son las menos veinte /

A449: ¿ese es el título profe? /

P450: no / ponen / (continúa escribiendo en el pizarrón) / armo el cuadrito / (recuadra lo escrito en el pizarrón) / y a medida que aparece la información teórica vamos sacando las flechitas con las partes importantes / ahora a ver / ssshhhh / alguien que lea /

A451: (hablan en simultáneo) yo yo yoooo /

A452: yo / profe yo /

P453: a ver / lea el primer párrafo y después vamos cambiando / pero a medida que su compañero lee / yo ya voy pensando qué tengo que poner como dato importante en el cuadro / ssshhhhh / comience /

A454: un relato legendario o leyenda es una narración tradicional /

P455: sssshhhh / (pide silencio acompañando con gesto) / se desplaza mientras sigue la lectura de manera silenciosa) /

A456: (continúa leyendo) / generalmente surge de un hecho real / extraño o misterioso / que provoca el comentario y la búsqueda de una explicación por parte de quienes lo conocen / (lee un alumno) /

08:40 hs.	P457: bien / ahí ya puedo sacar una flechita / ¿qué flechita pueden sacar? / A458: narración tradicional / (todos) / P449: narración tradicional / y puedo aclarar ahí entre paréntesis / qué significa / dicen / esto de dato real / que resulta extraño y misterioso y / A455: provoca comentarios / P456: logra / (se corrige) / se / se transforma en leyenda / ¿sí? / porque resulta interesante/ a ver / siga / (invita al mismo alumno a continuar con la lectura en voz alta) / A457: (lee) / es transmitido de generación en generación / y no tiene autor / ya que pertenece su creación / a una comunidad / a los niños / a los adultos / y a los ancianos / todos participan de su creación y recreación / y por eso / es que suele haber múltiples / versiones de una misma leyenda / P458: ahí / ¿puedo sacar una flechita con otro dato? / A459: sí / que se transmite de generación en generación / P460: muy bien / se transmite de generación en generación / por lo tanto no tiene autor / lo que significa qué es / A461: anónimo / P462: anónimo / muy bien / A463: ¿ponemos anónimo y sacamos una flechita? / P464: sí / de generación en generación / A465: ¿sigo? / P466: siga / (invita al mismo alumno a continuar con la lectura) / A467: (lee en voz alta) /sus hechos están ambientados / en un espacio geográfico determinado / dentro de una cultura / y tratan de algún elemento / de la realidad / ligado a un lugar / o a un hecho histórico / (la docente entre tanto mira la hora en su reloj) / P468: bien / por eso es que yo les digo que / el cabo Buena Esperanza / si uno lo busca / existe / ¿sí? / entonces / por ahí hay gente que cree que éstas leyendas son verdaderas / es decir que hay un límite ahí entre la ficción / y la realidad / sí / que es poco preciso / si nosotros vamos y le discutimos a un nativo seguro que nos va a decir / no no no no no / esto no es ningún invento / yo veo el fantasma / porque las leyendas producen esto / que la gente cree en las leyendas / pero nosotros no nos tenemos que olvidar del concepto de qué / que ahí nombraba antes / nosotros hacemos un pacto de qué / (no responden los alumnos) / P469: de ficción / ¿sí? / por lo tanto no lo podemos romper /
-------------------------	--

A470: (una alumna levanta la mano y la docente le da la palabra) ¿y hay leyendas modernas? /

P471: ¿leyendas qué? /

A472: modernas /

P473: ¿modernas? / sí hay / hay / sssshhhh / sólo que / emmm / pertenecen más a / aaa / a la sabiduría popular / podríamos decir / existen leyendas modernas / uno puede comprar libros / y hay ciertas culturas en donde esto de pasar de generación en generación / todavía es valorado /

A474: ¿cómo ponemos entonces? /

P475: ¿cómo pondrían? / a ver / ¿qué dato leyó ahí importante? /

(inaudible – responden en simultáneo)

P476: ahí está / fíjense / acuérdense que esto que estamos leyendo es un texto expositivo y las cosas importantes las tiene en negrita /

A477: profe tenemos que salir /

P478: (mira la hora en su reloj) / no / todavía no / todavía no son las menos cuarto /

A479: son menos cuarto /

P480: a ver / siga un párrafo más / sssshhhh / (pide silencio / se dirige al mismo estudiante para que continúe leyendo en voz alta) /

A481: es además un relato maravilloso / puesto que la magia o lo sobrenatural / interviene en los acontecimientos / ya sea a través de personajes / tales como fantasmas / divinidades / monstruos / o hadas / o por la transformación / por ejemplo / de un personaje / en algún elemento propio de la naturaleza / un animal / un árbol / un río /

P482: bien / esto / esto de texto maravilloso / como el explicó / una leyenda / es un texto maravilloso / lo mismo que en los textos de terror / tienen un matiz maravilloso / sí / ¿por qué? / ¿en este caso cuál es el matiz maravilloso de ésta leyenda? /

A483: la magia /

P484: ¿qué / qué magia? / ¿cuál es lo maravilloso de? /

A465: una mezcla de lo verdadero con la ficción / como que hay dos personas / hay una leyenda que hay dos personas que están enamoradas y no pueden estar juntas / entonces de golpe se transforman en una flor y en otra flor /

P466: muy bien / para poder resolver este conflicto / ¿y en este caso de que / que / qué es este barco? / ¿un qué? /

A467: un fantasma /

P468: un fantasma / ahí tienen el elemento maravilloso / mmmmmnn / a ver / siga leyendo / abajo / el párrafo que está abajo / o sea que ahí ya tienen otra flechita para agregar / el que está abajo /

A489: aunque muchas leyendas tienen fecha muy precisa o determinada / ya sea esta / ya sea porque está definida / hace mucho / tiempo / pero siempre son hechos pasados y lejanos / El espacio o lugar donde ocurren los hechos / normalmente está bien determinado / mencionado con precisión / ya que las / ya que las leyendas / en general / se vinculan con un lugar geográfico / o una comunidad propia de una región /

P490: muy bien / fíjense / que acá aparece lo que recién preguntaba ella / y además / aparece lo que yo les decía recién de la viruela / la viruela ahora es una enfermedad que está prácticamente erradicada / ya casi no está / entonces ahí ya nos está dando u dato de que ocurrió hace muuucho tiempo / sí / por lo general / la mayoría de las leyendas ocurren en un tiempo lejano / pasado / y no se precisa en el texto / como sí se precisa el lugar geográfico / ¿sí? / escuchen / tienen acá / vieron que tienen ahí / otros datos teóricos / ¿sí? / con esos datos teóricos terminan el cuadrado (señala recuadro en el pizarrón) / y / de tarea / hacen las actividades de esta página / (señala) /

A491: ¿de las dos? /

A492: ¿de todo? /

P493: de estas dos páginas /

(inaudible - hablan en simultáneo) / (algunos se ponen de pie y se van retirando del aula) /

P495: ahora sí pueden salir / (se dirige a su escritorio) / (los alumnos se van retirando mientras la profesora permanece junto a su escritorio mirando cómo se retiran) /

A496: están grabando todavía /

A497: chau profe /

(los alumnos hablan entre ellos y se retiran del aula) /

(suena el timbre) /

I.C.3) Entrevista de autoconfrontación:

Entrevista de autoconfrontación a la observación de clase

Mes de Agosto de 2011

Escuela: Colegio Normal Superior “Dr. Nicolás Avellaneda”

Ciudad: San Francisco

Provincia: Córdoba

Profesor: A. L.

Asignatura: Lengua

Curso: Primer año

Lugar: Sala del CAIE.

Referencias: E: entrevistadora P: profesora /: pausa de habla

(mientras buscaba el fragmento de clase escogido para mostrar a la profesora , ella comenta: “Nunca me vi filmada”. Le explico brevemente cuál es el sentido de la filmación).

E: bueno / la idea ahora es / trabajar / a partir de un fragmento de la clase que observamos / yo te voy a mostrar un fragmento / uno / entre / entre tantos posibles / este / y / me gustaría que vos lo comentés /

P: bueno /

E: la situación esa / vamos a ver / ya te lo muestro /

P27: (se dirige a su escritorio para buscar el libro) / bueno / vamos a sacar el libro / (vuelve al centro del aula / al frente) / lo van a abrir en la página cuarenta y dos / (los alumnos buscan el libro) /
A28: ¿qué página? /
P29: cuarenta y dos / (escribe en el pizarrón) /
A30: profe /
P31: sí /
A32: me olvidé el libro /

A33: yo también /
A34: yo también profe /
P35: el que se olvidó el libro preste atención porque saben que tienen que traer el material / así que / presten atención se quedan calladitos total yo ahora voy a leer en voz alta / (dos alumnos se disponen a leer juntos) /
P36: no / de a dos no /
A37: no tengo el libro /
P38: no importa / ¿no escucha lo que acabo de decir? /
A39: profe / ¿qué página? /
P40: cuarenta y dos / (comienza a leer en voz alta junto a su escritorio /apoyada) /

E: sí / ¿ qué podés comentar de esta situación? /

P: y / y lo que trato de hacer es que ellos asuman su responsabilidad como alumnos / de que la incorporen / porque ellos lo resuelven enseguida en el aula con / bueno lo hago con otro / no / se tiene que hacer cargo de que faltó a su responsabilidad entonces / no es que no va a hacer la actividad sino que la va a hacer como todos / porque sino lo que hacen es decir / no trabajo porque no lo traje / la va a hacer como todos nada más que le va a costar un poquito más porque no / no fue responsable /

E: bien / eh / hay algo / ¿hay algo importante que vos veas en / en este fragmento en relación a la autoridad pedagógica? /

P: yo le intento marcar / eh / eso sí / le intento marcar porque me parece que es la única forma de / de que ellos encuentren el límite / eh / no sé si lo logro / yo / creo que medianamente sí porque / se pudo trabajar con ellos / eh / les cuesta / eh / les cuesta / les cuesta darse cuenta / les cuesta darse cuenta de que uno no lo hace porque uno no los quiere / porque / enseguida estas vos como qué mala / pero / en realidad yo lo que intento es que ellos sepan que yo no / no / no tengo el mismo lugar que ellos / de hecho ya los trato de “usted” / que debo ser uno de los pocos especímenes que los trata de usted / pero eso también me sirve / que no quiere decir / que / necesariamente tenga que tratarse de “usted” para lograr esto / a mí me sirve / sobre todo porque soy un poco más jóvenes entonces ellos / creen que uno / uno es par /

E: ajá /

P: sirve porque / (se refiere al fragmento de fijación mostrado) / funciona en el aula / porque lo traen /traen el libro / porque / consiguen así al principio les pongo marcas / si no lo traen después ya los dejo porque es como para que / lo incorporen como parte de / de su vida de alumnos /

E: En esta clase / ¿sí? / ¿qué fue lo más importante que / que paso en la clase / si la podés reconstruir / que te parece que fue lo más importante? / ¿recordás que leyeron? /

P: sí leímos el / el / holandés errante / para mí lo más importante siempre es / sorprenderme con las posibilidades de lectura porque yo les di una / eh / unos dibujos /

E: sí /

P: que yo había pensado en relación a la lectura / y ellos siempre / me acuerdo que habían pensado más cosas de las que yo pensé / ellos siempre me sorprenden en eso / en la capacidad de creación y que ellos empiecen a encontrar esto en la literatura / no sólo que puedo tratar de / a partir de lo que pasa / em / hacer una semejanza / o no / con la realidad / sino que además que cada persona tiene / sus posibilidades de lectura / y / es / ahí esta la riqueza / que tiene que ver con sus recorridos porque / ellos / o / por lo general se trabaja con una posibilidad de lectura / y hay muchos porque / somos muchos / somos diversos / y tenemos muchos distintos recorridos entonces / bueno / esto esta bueno / porque / si yo les doy todo y ellos hacen lo que yo quiero / me aburro /

E: a manera de cuestionario /

P: claro / no es que no lo trabaje / trabajo también con cuestionarios pero / eh / tratando de no buscar que reproduzcan siempre lo mismo / cuáles son los personajes / cuál es el tiempo / porque eso no les deja nada / y ellos sienten que no se divierten / que también tiene esto lúdico / la posibilidad de leer / imaginar / jugar / y ver que hay / otras cosas / eso fue lo que más me gusto de la clase / las clases de literatura siempre / tienen eso / que los chicos encuentran cosas /

E: claro /

P: incluso hasta las más duras / las de gramática a veces también lo que pasa que les cuesta más / a esta edad / eh / pero / eso fue lo que más me gustó /

E: bien /

P: que yo me pueda divertir también porque sino / (risas) / me aburro /

E: si tuvieras que elegir un fragmento de / de esta clase en el que vos pensas que se puso en juego algo del orden de / de la autoridad / eh / ¿cuál elegirías? /

P: creo que hablaban / mientras yo leía / o / hubo un par /

E: sí /

P: que los miré / que / yo mientras leo no paro la lectura / salvo que hagan algo muy grave / pero sino intento no pararla / pero sí mirarlos / llamarles la atención / si no trabajan / creo que había algunos que no trabajaban / también / dar vuelta / y decirles que / que trabajen / por lo general siempre les reparto el material / siempre les reparto a cada uno el material / igual ellos a veces trabajan en grupo / esta clase tiene un momento individual y otro en grupo /

E: sí /

P: bueno / ellos tienen que respetar eso / cuando es individual se trabaja solo / y cuando es en grupo se trabaja con el otro /

E: ajá /

P: sobre todo porque / por esto porque / hay cosas que no se pueden compartir con el otro porque son muy personales / y no se logra el aprendizaje sino / lo logra uno /

E: bien / bien / y / y / por que elegís / digamos / qué es lo que te lleva a elegir estas situaciones / en estas situaciones en las que vos les decís a los chicos / creo que hay un momento en el que vos detenés la lectura y /

P: miro /

E: mirás a un alumno y otro momento que le decís / ya es tiempo de que se ponga a trabajar / ¿por qué pensas que allí hay / qué cosas del orden de la autoridad se ponen en juego allí? /

P: y /

E: ¿por qué elegís esos momentos? /

P: y porque se pierde el sentido de la clase / se pierde el / hagan la actividad a partir de la lectura / por lo tanto sino me escuchan no la van a lograr plenamente y / y sino trabajan no están cumpliendo con lo que / con el rol de alumno con lo que tienen que hacer / ellos en mi clase van a trabajar / así / guste / o no les guste / desde lo más feo a lo más lindo / no es que ellos seleccionan qué van a hacer / después le encontraremos el sentido / se los explicaré / lo discutiremos / lo retomamos / de hecho yo trato de ir retomando / bueno / ahora vimos la leyenda / bueno / vamos a retomar que / qué vimos antes / para compararlo / pero / si ellos no

hacen / no consigo el orden necesario / no puedo lograr los objetivos de la clase / se pierden en sus conversaciones / aparte son / eh / muchos /

E: treinta y nueve /

P: son muchos / y se dispersan fácilmente ellos por una cosita ya / eh / y es un curso muy bueno no es un curso malo /

E: ¿qué relación encontrás vos que / hubo entre lo que planificaste para esta clase y / y lo que sucedió en la clase? /

P: no / mis objetivos se cumplieron / ellos / respondieron bien / trabajaron todos / discutieron en el momento de discutir / me parece que / además / me parece que / el orden de la autoridad también se va contagiando / si yo les llamo la atención a uno enseguida y en la justa medida / ya el otro no lo va a hacerlo porque no quiere pasar por eso / sin la necesidad de mortificarlo nada / llamarle la atención / y ya está / entonces los otros ya saben que / para que no lo mencione / no lo va a hacer / y / y / ya / puedo avanzar con la clase / sino yo / permito uno / eso ya / se va generando el desarreglo /

E: ajá / ¿cambiarías algo de la clase eh / o / si tuvieras la oportunidad de / de decir / de revisar / y cambiar algo / ¿cambiarías algo? /

P: emmm / y a lo mejor les hubiese puesto menos imágenes / me parece / me hubiese predeterminado menos en la lectura y ponerle más espacios en blanco para que ellos agreguen / que me parece que se los pregunté pero oralmente /

E: sí /

P: a lo mejor darles un poquito más de espacio de recreación / eh / después quedó poco tiempo para que ellos estructuren el cuadro / pero bueno / de todas formas yo la clase siguiente lo retomé /

E: continuaste /

P: lo continué /

E: claro /

P: eso / eh / no sé /

E: ¿qué podés decir Anabel del vínculo que / que / que vos tenés con / con este grupo de estudiantes? /

P: y es raro / es / es / es / es diverso de acuerdo a los grupos /

E: ¿y con este en particular? /

P: no / de acuerdo los grupos que hay dentro /

E: ah bien / perdón /

P: del / del grupo en general /

E: bien /

P: eh / los primeros años siempre son como más confiados / ellos / ellos enseguida buscan el vínculo más cercano / y yo los / los / los / los desvinculo de eso / pero así y todo no / no tengo / eh /

E: ¿en qué sentido decís que los desvinculás? /

P: claro / que ellos no crean que ellos pueden tener toda la confianza / ellos la tienen hasta cierto límite / hay cosas que a mí no me las pueden decir / que no las pueden decir en el curso que / frente a mí no les permito que las digan y se las establezco / eh / algunas expresiones / algunas cosas que ellos a lo mejor si uno cede / siguen preguntando / siguen diciendo / siguen / no / hasta un límite yo / estoy para responder las cosas de lengua / las cosas de literatura / frente a mí no se dicen malas palabras / frente a mí no se dicen ciertas agravios e insultos / ni se critica a un colega / para que ellos vayan diferenciando / no llega a tanto la confianza como para que creer que me pueden decir / todo / todo vale no / no soy una amiga / yo se los digo / yo soy un docente / pueden confiar / pero no pueden creer que soy un par / porque no soy un par / eso se establece enseguida / y después eh / siempre cambian / porque el primer trimestre como que tienen un poquito más de miedo / en el segundo ya entienden el mecanismo / entonces ya eh / nos / nos entendemos más / hoy justo en la fila vino una alumna y / y me abrazó / y la otra le abrió los ojos así grandes / como diciendo qué haces / ahí yo creo que ella logró entender / yo no la voy a retar por eso / está todo bien / pero en el aula / hay ciertas cosas que no se hacen / y creo que / siempre / a fin de año hay una evolución en la relación / ellos ya saben que / hay ciertas cosas / pero al principio me mantengo muchísimo más neutral en esa posición para que la vea bien / y que sepan a qué apunto porque sino / ellos confunden los límites entre / bueno es re piola entonces no estudio / entonces me perdona esto / no llevo las actividades / profe vos sos

buenas entonces yo / no / no / no / em / una cosa / es lo que tienen que hacer en el aula / otra cosa es que yo los salude / que yo hable con ellos / que podamos compartir gustos / son cosas diferentes /

E: eh / ¿consideras que / que este vínculo / promueve la asunción de / digamos de / de un lugar / de una posición de autoridad que posibilita aprendizajes participativos en los estudiantes? /

P: sí / yo creo que sí / de hecho / la consigo / no es que / eh / me tienen miedo entonces no hablan / porque yo les permito hablar / le doy espacio a la palabra / a lo que se puede decir porque / aprender lengua también forma parte de eso / de saber que en ciertos ámbitos puedo usar un determinado lenguaje y en ciertos / no / no es todo igual / lo tienen que diferenciar / yo creo que sí / siempre logro que / que participen / y de hecho / después tengo devoluciones / pero nunca / por lo general con los más chicos nunca son ahí porque es como que / no se dan cuenta / los más grandes sí ya se dan cuenta / porque lo tienen / tienen más incorporado el rol docente /

E: ¿cómo / cómo caracterizarías Anabel la / la participación de los estudiantes en esta clase? / ya algo dijiste sobre ello /

P: buena / no / me parece que ellos trabajaron / participaron / lograron los objetivos de la clase / es más / estuvieron atentos / el hecho de que sean imágenes por ahí les gusta más / porque son chiquitos / con los grandes también funciona / (agrega) / no es que no funciona / porque les llama la atención / es un desafío / entonces / yo los hago volver sobre su lectura sin que ellos se den cuenta o se sientan obligados / si uno les dice / te doy la pregunta / se sienten obligados y ya pasa a ser una actividad tediosa / en cambio así es un desafío entonces les gusta más / yo creo que participaron y que lo hicieron bien /

E: bien / ¿qué podrías comentar de / de la comunicación que / que se generó en la clase? /

P: en / en /

E: en esta clase sí /

P: no / buena / a mí me parece que se respetaron los momentos / no / no fue una clase que genere inconvenientes / va no sé / a lo mejor / pero me parece que no / no / no fue una clase con inconvenientes a pesar que estaba / también que estaban / que estén observados y todo / no / no se sintieron inhibidos nada /

E: es cierto /

P: de hecho las generaciones este / estas modernas no tienen mucho problema con la exhibición / pero / para ellos era algo nuevo novedoso y estaban / ansiosos pero / pese a eso participaron y /

E: sí /

P: trabajaron bien /

E: eh / ¿qué importancia le asignás vos a / al lenguaje y a la comunicación en / en la construcción de la autoridad? /

P: muy importante (risas) / sí / para mí tiene suma importancia / eh / creo que forma parte de mí eso / yo creo que a veces uno / por creer que son chicos los subestima no / usa determinado vocabulario / cree que ellos no lo pueden entender / y en realidad lo que hace es limitar sus posibilidades de aprender / y los chicos en eso son espectaculares / uno puede decir una palabra difícilísima delante de un niño pequeño y sin entender el sentido la va a volver a usar / eh / es por / es por imitación también ellos saben / eh / aprenden el concepto a través del uso / y se entiende todo / el concepto en todo su esplendor / uno no necesita a lo mejor explicar a cada rato / o sí pero / yo creo que no es necesario / porque sino estamos siempre limitando / tenemos hablantes cada vez más / ineficientes / y claro / obviamente hay cosas que no se las digo / pero ellos / a ellos les llama la atención a veces el vocabulario / y yo se los explico me detengo / pero me parece que es la única forma de que lo / aprendan / de que lo / lo incorporen / obvio que para explicar uno siempre va / a la edad de / del alumno intenta buscar ejemplos que / que a ellos les sirvan / pero no me restrinjo / no / y / marco límites con el lenguaje /

E: cómo / ¿qué características te parece que tiene que asumir el lenguaje entre docente y alumnos? /

P: lo que pasa es que no es un lenguaje informal / necesariamente tiene que ser formal porque / el estatuto de la clase para mí / es un espacio formal / no es / el espacio de aprendizaje es un espacio formal / aún cuando los quiera liberales / no formal en el sentido /

E: sí / sí /

P: eh / restrictivo / sino formal en sentido serio porque tiene una característica que no puede ser lúdica / para divertirse está el pasillo y / yo se los aclaro / y cuando se comportan como niños les digo para / para niños tenemos el jardín / y / y ellos un poco se ríen y un poco / no / ellos tienen que empezar a comportarse en relación a la edad que tienen / y creo que ese también es un

desafío para ellos / yo les digo siempre / uno no / no crece porque cumple años / uno crece por las actitudes que va teniendo porque va cambiando y porque se va dando cuenta de que acá no tengo que hacer eso / allá sí / y bueno / las diferencias las tienen que establecer desde el aula y yo las establezco en el lenguaje / que me parece que / que tiene que ver con la autoridad / que no sé / divertirse / en la escuela no / yo por lo menos / que a mí me guste o no me guste el placer ya es otra cosa / pero / divertirse en el aula no / en el aula no /

E: eh / ¿qué / qué es para vos asumir un lugar de autoridad? /

P: y para mí es eso / es conseguir el respeto / y / y es lograr que ellos / sepan que el lugar del saber lo podemos compartir / pero bueno yo me formé y me capacité para eso / entonces / emmm / es importante / yo lo tengo que tener / a ese lugar de autoridad / de respeto de / el vínculo creo que esta ahí / en la medida en que ellos reconozcan que yo les puedo enseñar algo / ellos pueden participar / pero pueden agregar / a veces / hasta te lo discuten porque ellos / no tiene problemas con esto o a veces ni lo saben / bueno / lo vamos a discutir / lo vamos a averiguar / lo vamos a buscar / pero / el rol / lo tengo yo /

E: ¿de qué está hecha la autoridad de un docente hoy? /

P: ¿de que está hecha? / eh /

E: desde tu punto de vista / hoy / ¿de que esta hecha? /

P: no sé / se que lo repito siempre / eh / cada uno la debe conseguir de acuerdo a su estilo / a su personalidad / a su forma / supongo yo porque / uno no es en el aula lo que / no es afuera / no podría / no sé / eh / para mí esta hecha de eso / de límites / de negociaciones de / pautas / de / de / conveniencias / y / cosas que se establecen de a dos / pero la que primero las establece soy yo / después vemos si hay cosas que se pueden aceptar /

E: con frecuencia hoy se plantea que los docentes ya no tienen autoridad / que perdieron autoridad / ¿vos qué pensás sobre esto? /

P: yo pienso que / sí se perdió a nivel social / en la medida en que a lo mejor antes éramos más apoyados por la familia / el lugar del saber / no / a la maestra no se le / a la profesora no se le contesta así / no se le dice así / hoy quizás no está tan acompañado esto / en la familia / porque tiene que ver con una crisis general / yo creo que la escuela es otro espacio social / por lo tanto se reproducen las mismas cosas / eeem / en lo personal yo nunca he tenido problemas con un papá / em / porque uno / yo creo que lo va logrando con los chicos y lo logra también con los grandes / uno va estableciendo las pautas aunque no estén en el aula / em / la autoridad social no

se a mí / se consigue también con eso / en la medida que uno de clase / haga lo que uno tenga que hacer / trate / porque es humano y se confunde / pida disculpas cuando las tenga que pedir / diga chicos me olvidé / perdón / disculpen / saber tolerar si ellos una vez se equivocan también / pero / está en crisis pero también estamos en crisis todos / los docentes también tenemos nuestras fallas / no es que somos / perdimos nuestro lugar también porque algunas cosas hicimos mal / es así / no nos formamos tanto / nos sentimos obligados / hay mucha / mucha falta innecesaria / mucha carpeta innecesaria / y eso hace que uno pierda el lugar de autoridad / porque uno / yo creo que la consigue cuando uno hace las cosas bien / y no hace falta decir / las hago bien / uno se las da a conocer por sus actitudes / y uno también se da cuenta de cómo es el otro sin que / el otro se presente con un currículum / tampoco pasa por toda la formación / o sea que pasa / por / por un conjunto de cosas / y si lo perdimos / en / en / en gran medida es por culpa nuestra y bueno por otra parte es porque / por esta crisis general / pero hay que / hay que conseguir recuperarla / y la única forma es / tratando de hacerlo bien / a mí nadie me va a venir a cuestionar si uno lo hace bien porque uno / lo puede justificar / puede / rendir cuentas de lo que hace / si viene a la escuela viene para aprender / si yo le enseño / qué me van a discutir / me discuten cuando algo hago que no corresponde / creo / yo / no sé / hay / hay de todo /

E: sí /

P: hay de todo / también están los que discuten y / por qué no tenemos igualdad de criterio pero bueno / tampoco vamos a ser todos iguales / es así /

E: claro / ¿en la escuela se general espacios y se destinan tiempos en los que / los alumnos y los docentes puedan reflexionar sobre la relación pedagógica y el lugar de la autoridad? /

P: sí / creo que / a principio de este año se estuvieron haciendo / eh / unas encuestas en donde / se les preguntó a los chicos / qué pensaban ellos / después / eh / se habló en la reunión de personal / se nos comunicó / y esta bueno porque ahí uno también puede aclarar cosas que los chicos dicen y uno las hace por otra cosa / no / sí se generan / es una institución / bastante abierta en ese sentido sí /

E: bien / ¿en qué / en qué momentos se generaron estos espacios / bueno ya / ya has comentado antes al respecto ¿no? / pero quiénes participan de ellos / de qué modo / qué aportan estos espacios / qué se discute / entre quiénes /

P: y está bueno porque a veces uno no / a veces en el recreo uno no tiene tiempo / o / ni siquiera quiere plantearse esas cosas en el recreo porque / es esparcimiento para todos / y después se

complica por el tema horarios encontrarse con los que uno tiene que encontrarse o / qué sé yo se generan determinadas / como / como decir /

E: perdón Anabel se han / se hizo una consulta a los estudiantes / quiénes trabajaron / ¿los estudiantes y después se trabajo con los docentes? /

P: y trabajaron unas profes / claro unas profes que tenían horas en disponibilidad / cuando hubo cambio de / viste cambio de planteamiento de /

E: ah / algo me comento Mónica / eh / con respecto a los acuerdos escolares de convivencia /

P: claro fue con respecto a los acuerdos / y se hizo eso para saber cuáles iban a ser las nuevas pautas de convivencia / y después en una reunión de personal dijeron a nivel general / bueno los chicos dicen esto / se quejan de esto / tal curso / bueno entonces uno puede ver si / porque a uno le genera inquietud bueno este curso es problemático / ¿el problema conmigo / lo tienen conmigo / lo tienen con todos? / qué pasa acá / de qué se quejan / bueno uno puede decir cuál es su criterio / y me parece importante que lo pueda decir / porque a veces / por eso / por eso / que se generan como / como malos entendidos se generan como / viene mi alumno y dice / dice no porque / dice que tiene / tengo razón / bueno pero / cómo / qué paso / qué dijo / entonces ese dice que dijo / es mejor aclarar y decir / bueno / claro porque / se generan ruidos innecesarios / entonces / está bueno que haya un espacio para poner en común / estaban los profes y estaban los directivos / la psicopedagoga /

E: ¿Anabel vos consideras que se aprende acerca de la autoridad? /

P: sí / sí yo creo que sí / porque / uno tiene un concepto preestablecido / de todas las palabras uno tiene un concepto preestablecido / y que no es precisamente del diccionario / uno aprende con el ejemplo / con lo que le parece /

E: ¿si vos tuvieras que decir dónde se aprende y cómo? /

P: primero en la familia / para mí / ahí se establece / uno / yo he tenido experiencias así de /bueno / si mi mamá no me lo dice / no me lo va a decir usted / bueno no / si su mamá no se lo dice / ahí hay un problema en su casa / yo brindo otro espacio / eh / sí es difícil cuando pasa es porque si uno está acompañado por la familia es más fácil / eh / el niño que tiene marcada una autoridad y sabe difícilmente la venga a cuestionar en la escuela / yo creo que hay como / una falla ahí / si falla en la escuela algo está fallando en la casa / a veces / em / no se acompaña / nos dicen bueno / no le llevés el apunte / y es difícil pelear contra eso / pero bueno / yo creo que el / el espacio / el aula es mía / y ahí lo establezco yo / creo que se aprende así con el ejemplo / igual

los chicos tienen / tienen distintos modelos de autoridad / y también van construyendo el suyo a partir de eso / lo que es autoritarismo / qué / qué no lo es / donde está / no sé / es lo que yo creo no sé /

E: ¿qué / qué pasó con respecto a esto a esto de / las posibilidades de / de aprender acerca de la autoridad es tu proceso de formación inicial / tu proceso de formación profesional inicial? /

P: yo fui a una escuela de monjas / así que fue primero como muy restrictivo o más pautado / quizás más desde lo / desde lo religioso / más por el temor de hacer las cosas mal por el pecado / quizás / después no / ya creo que formó parte de mí / de mi / de mi ética personal / uno la va después /

E: ¿y en el lugar donde vos te formaste? /

P: donde estudie era muy libre / así que ahí se ponía bien en cuestionamiento / adonde estaba mi / mi espacio / y creo que / que ahí está el desafío / no / siempre / eh / cree la autoridad sin caer en el autoritarismo y en caer en lo mismo porque a veces cuando uno está en un espacio donde / eh / donde uno apela mucho a la libertad / posiblemente caiga en el otro extremo que es el libertinaje y todo vale / todo / creo que / lo / lo importante es encontrar ese espacio medio / a mí me sirvió en sí el lugar / me encantó / porque / lo pude encontrar a partir de la diversidad pero / fue distinto con respecto a lo que yo había tenido o aprendido o visto /

E: y / y / y qué dispositivos te parece que favorecen este / este proceso de apreciación / justamente esto que vos planteás / qué es / lo diverso / digamos o qué es lo que facilita esta reflexión acerca de la autoridad? /

P: y posiblemente sí / la diversidad sea un espacio para conocerlo / yo creo que uno aprende cuando ve coherencia en eso que aprende / bueno vos me lo decís / lo haces / lo cumplís / sino a mí se me empieza a cuestionar bueno no / me estás diciendo una cosa y en definitiva / haces otra / y ahí es cuando a uno / la pone en conflicto / mientras las cosas estén planteadas / y se cumplan / no la vamos a poner en conflicto / yo creo que la diversidad ayuda / porque uno / va tratando de ver qué me sirve de cada uno y va / construyendo su propia imagen /

E: bien / ¿y con respecto al proceso de formación docente inicial? / ¿vos sentís que se generaban tiempos y espacios donde se reflexionaba sobre la relación pedagógica y la autoridad? /

P: sí / bueno /

E: los lugares de la autoridad /

P: sí / sí se / se pensaba mucho / se reflexionaba mucho / sí es cierto que a lo mejor desde un lugar muy teórico / y cuando uno / recién en mi último año de formación / yo tuve contacto con el aula / es poco tiempo / si fue muy teórico pero sí me sirvió mucho por ejemplo em / para saber que cada institución / en cada institución las cosas funcionaban distinto / mejorar / o sea uno sigue siendo el mismo y construye su lugar de autoridad / pero la institución también te cambia por / porque los chicos son distintos y tienen otras necesidades / entonces uno tiene que negociar de otra forma el lugar de autoridad / yo he trabajado en escuela urbano marginal donde mis alumnos no necesitaban que yo a lo mejor les establezca los límites así tan rígidamente porque necesitaban exactamente lo contrario / que a lo mejor me pare desde un lugar más cariñoso / que sepan que los quería / que yo quería estar ahí / em desde otro lado para que ellos establezcan la confianza y / y puedan trabajar / y ver que eso les / les sirve / les funciona / yo creo que / de acuerdo a los espacios donde uno está y ve esas necesidades uno las / va aprendiendo también /

E: bien / qué recordás de / de estos espacios / en qué consistían estos espacios donde se reflexionaba en tu formación docente inicial /

P: en talleres / sobre todo eran talleres / a lo mejor nos dividían y cada uno trabajó algún teórico o lo elegíamos / nos daban opciones y las discutíamos o las poníamos en cuestión /

E: ¿de qué manera vos pensás que se puede promover la asunción de una posición de autoridad que facilite / que promueva aprendizajes participativos? /

P: y / y creo que ya te lo dije / o sea / que sea una autoridad marcada pero no un autoritarismo / entonces ellos / ellos pueden plantear sus dudas / sus inquietudes / discutir em / pero siempre desde el conocimiento / no vamos a hablar de otra cosa / bueno a lo mejor / no sé hay / cosas que ellos preguntan pero no nos vamos a detener en / en eso sino que vamos a hablar de / de lo que nos compete y ahí podemos discutir todos porque yo / trato de establecerles que la materia no / nunca es algo acabado / que esa es una idea que ellos tienen de las asignaturas en general / no / yo me estoy parando en un lugar y es discutible / lo podemos ver / les aclaro / hay teorías que dicen esto / hay otras que dicen lo contrario / bueno / yo apoyo ésta / por tal fundamento / o a lo mejor lo vieron así / en el libro aparece así y yo les agrego esto que pertenece a otra teoría que para mí es importante / o sea / que ellos formen parte también de la / de la construcción del conocimiento porque sino / ahí sí sería autoritarismo / les presento esto y esto no se discute / y en realidad yo creo que la lengua / la literatura en general se discute / no sé si todas las materias / quizá sí / yo creo que hay ideología en todo / pero bueno / eso cada profesor lo manejará a su

modo / lo que yo les digo tiene un / tiene una lección / se las doy a conocer / obviamente después ellos inevitablemente la reproducen pero saben que pueden buscar en otro lado / que hay otras cosas y que no es un conocimiento pleno / y total /

E: bien / en lo que hace digamos a / a la práctica cotidiana / ¿no? / ¿creés que la posición de autoridad que vos asumís / tiene que ver ésta posición con lo que vos aprendiste durante el proceso de formación? / ¿te parece que tiene algo que ver o se trata de otra cosa? / qué relación / la / la pregunta sería si establecés alguna relación entre la posición que vos asumís respecto de la autoridad eh / en el aula / y si hay alguna relación /

P: con lo que aprendí? / (agrega la profesora) /

E: con lo que aprendiste en tu proceso de formación /

P: y creo que siempre porque yo era alumna / así que uno tiene su recorrido por / por la universidad como alumno y / y no la puedo obviar / em / y creo que también la construí y la aprendí / cuando salí del proceso de formación seguí aprendiendo y continué aprendiendo / ¿no? / no es que / es algo así como muy acabado / cada / cada grupo es distinto / cada chico es distinto y cada / y yo voy cambiando también / uno va cambiando su / su recorrido / sus conceptos / va probando / algunas cosas no funcionan / otras sí / con un grupo sí / con otro no / eh no es algo como muy / muy definido / sí uno tiene un preconceito / una idea pero bueno / la va trabajando también ¿no? / a medida que recorre el aula /

E: para / para cerrar Anabel / ¿qué / qué experiencia podrías relatar / alguna experiencia significativa que viviste como docente y que puedas relacionar con la autoridad pedagógica / digamos en tu / en tus años de docencia ¿no? / alguna experiencia que vos digas ésta fue muy fuerte /

P: yo creo que la que más me marcó es esa experiencia que te digo urbano marginal / era el lugar donde nadie quiere ir / em encontrarme con chicos que me decían bueno yo no puedo / que tenían la autoestima muy baja / em cómo que no / sí / trabajar desde eso / empezar a buscar / cuando uno sale como / aparte recién salía de todo el mundo teórico y encontrarme con una realidad donde todo lo que había aprendido prácticamente no servía / era un desafío / un desafío grande / pararme ahí y decirles que sigan en la escuela y enfrentarme a un montón de problemas que no tenían que ver con el conocimiento / y aún así darles clase para que ellos sepan que yo iba ahí porque yo quería y quería enseñarles y que a ellos les iba a servir / entonces creo que toda la experiencia ahí fue / fue espectacular / a lo mejor desde / desde plantearme / profe / ¿por qué viene con anillos? / ¿no / no tiene miedo que le roben? / diciendo bueno / me van a robar

/ róbenme / encontrar ese lugar que ellos a lo mejor vengan golpeados y yo les diga a ver qué pasó / y que me cuenten una versión / bueno / ahora la verdadera y que ellos digan profe / pero no sos estúpida / como que ellos empiecen a / ellos / ellos me enseñaron un montón de cosas / mis alumnos de esta escuela a lo mejor / cuando volví a la escuela / una vez que había pedido el traslado / encontrarme / viste profe / terminé eh / profe estoy en sexto / como que / viste que llegué / que pude porque era algo que / era algo que uno trabajaba / que cada uno termine / porque ahí está el cambio / era lo que yo intentaba que ellos entiendan / que la única forma de salir de lo que los molestaba era el conocimiento / algo mejor / y a veces me indigno un montón cuando veo / tengo otro / otros grupos sociales y desaprovechan tanto porque a mí me hacía sentir impotencia tener que irlos al buscar para que vayan a la escuela em / perdonarles que no vayan nunca y bueno / y volvemos y lo charlamos y no servían los métodos tradicionales entonces era / ahí era un desafío /

E: y Anabel / ¿qué te ayudo a pensar la experiencia que comentás / respecto de la autoridad pedagógica? /

P: y porque ellos total la / la / la cuestionaban / no eras nadie ahí / no eras nadie / no querían que vayas / que para qué ibas / que total ellos no servían pero tampoco vos / lo que les venías a ofrecer no les servía / y en realidad para mí el desafío era hacer que ellos / aprendan / se callen / sin ser violentos sin / amenazarlos con cosas que no les interesaban / sin ofrecerles más de lo mismo porque ellos sentían que no servía / entonces el / el lugar de autoridad era / era / era un / era un / era muy cuestionado porque / a lo mejor cosas que yo no permito las tenía que permitir / qué sé yo / las malas palabras / porque formaban parte de su vida cotidiana / y yo lo que les trataba de que vean es que yo a lo mejor desde otro lugar también había tenido experiencias parecidas / que no eran los únicos / sacarlos de ahí para que me vean / no tan alejada / para que / encontraran su lugar de respeto porque manejaban mucho los códigos en esos espacios / muchísimo más que en otros espacios / entonces yo / les / los manejaba ahí por códigos / si yo los respeto ustedes / me respetan / si me equivoco me lo dicen / que también se los digo a mis alumnos de acá pero para ellos es mucho más importante / entonces era / a bueno / no es que soy yo nomás la que voy a pedir cosas sino que va a ser un vaivén / y eso servía porque / eh / ellos / eh / a su manera lo entendían muy bien y / y lo y yo creo que logré enseñarles cosas / sí / y a lo mejor / no tan / formalmente pero / sí cosas que a ellos les sirvan / trabajar a lo mejor atraerlos desde géneros determinados / policial / trabajar cosas más cercanas / para que vean que yo no les iba a mostrar algo que no existía / que existía / que lo vivían en carne propia / y a partir de ahí después iba metiendo las otras cosas / eh / yo creo que / es más / hasta la extraño a la escuela / porque son / eran mis / (se emociona) / y / y trabajar en una escuela donde / pocos querían ir / pocos / pero / el lugar de autoridad estaba muy cuestionado / y había que negociar / había que

tener ganas / había que / también uno / tiene que tener ganas de ir ahí porque a veces las situaciones te sobrepasan y / y uno llega a decir / bueno / qué hago acá / porque también / no es que todo es divino / no / había / eh / que sé yo / gente drogada / violenta / y / cosas que uno / uno no sabe porque no aprendió eso / a lo mejor no sabe teóricamente cómo manejarlo / yo creo que fundamentalmente había que quererlos y ellos se daban cuenta / de eso / de que uno los quería / de que no / no / no eran / eh / otros / sino que éramos iguales / en distintas circunstancias / de eso de / de tratar de no / no generar tanta diferencia / porque para ellos ya la tenían / ya la sabían / ya la conocían / y yo no se las tenía que seguir marcando / en ese caso /

E: claro /

P: era otra / otra la posición pero / por eso te digo que cada institución demanda lo suyo / en general / las instituciones no piden eso / pero también en las / en las / en los espacios así / eh / hay mucho cansancio y no se / no se trabaja /

E: ¿abatimiento? /

P: claro / sí / a lo mejor por la cantidad de años qué sé yo / pero no se intenta trabajar sobre las cosas que a ellos les parecen productivas / y / y bueno tratar de negociar entre lo que a ellos les parece productivo y lo que a ellos les parece que sirve / y lo que uno / cree que sirve / para ellos / porque de hecho hay que lograr que terminen / creo que es lo más importante / en su condición /

E: bueno / muchísimas gracias /

P: no de nada / espero que te sirva /