

El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres

CELIA-RENATA ROSEMBERG, ANA-MARÍA BORZONE
Y BEATRIZ DIUK*

Universidad de Buenos Aires



Resumen

En este trabajo se analiza el intercambio maestra/o-niños/as a fin de dar cuenta de cuáles de las estrategias discursivas de las maestras promueven la inclusión de los conocimientos y usos lingüísticos característicos del entorno sociocultural de los niños en el contexto conversacional del aula y su integración con otros conocimientos y modos de representación lingüística. Se analizaron los intercambios que tuvieron lugar en 163 situaciones de enseñanza y aprendizaje registradas en un programa no formal de apoyo escolar para niños de clase social baja que viven en barrios marginales de Buenos Aires, Argentina. El análisis cualitativo realizado mostró que las maestras emplean estratégicamente recursos específicos y mecanismos discursivos para "abrir" un espacio comunicativo amplio: retomar y recuperar en el intercambio las emisiones de los niños y reformular, reconceptualizar y expandir sus conocimientos. De ese modo, en el plano de los procesos microinteractivos que tiene lugar en el aula la interculturalidad se vuelve posible: las maestras permiten el ingreso y legitiman el mundo de los niños, sus conocimientos, su dialecto, los usos que hacen del lenguaje, al mismo tiempo que amplían sus significados, su mundo simbólico y cultural.

Palabras clave: Conversación en el aula, enseñanza intercultural, usos del lenguaje, conocimiento sociocultural.

Intercultural dialogue in the classroom: An analysis of verbal interactions in instructional situations with children from poor suburban communities

Abstract

The study examined teacher-child verbal interactions in the classroom in order to identify discourse strategies used by teachers that effectively promote the inclusion of the knowledge and language uses that are characteristic of children's sociocultural environment, and its integration with other knowledge and other modes of linguistic representation. We analysed the exchanges that took place in 163 instructional situations in a non-formal remedial programme for low-income children who live in poor suburban communities in Buenos Aires, Argentina. Qualitative analyses showed that teachers strategically used specific language mechanisms to establish a wide communicative frame, to restate and recast children's utterances in the conversation and to reformulate, reconceptualize and expand their knowledge. In this way, the micro-interactive processes that took place in the classroom resulted in true intercultural exchange: the teachers were bringing the children's world into the classroom and they validated the children's knowledge, their dialect and language uses, and at the same time, they widened the children's symbolic and cultural world.

Keywords: Classroom conversation, intercultural teaching, language uses, sociocultural knowledge.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y por un subsidio de UNESCO a la primera autora para realizar el trabajo de análisis durante una estancia en el Centro Tecnológico de Diseño Cultural de la Universidad de Salamanca.

Correspondencia con las autoras: Celia Renata Rosemberg, Ana M^a Borzone y Beatriz Diuk. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. E-mail: crrosem@hotmail.com - anama@cotelnet.com - bdiuk@dklab.com

Original recibido: Mayo, 2003. *Aceptado:* Noviembre, 2003

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones han mostrado que entre los niños y las niñas pertenecientes a grupos culturales minoritarios y a sectores socialmente marginados se registran los más altos índices de fracaso escolar, determinados en gran medida por las dificultades que los niños encuentran para aprender a leer y escribir. Desde una perspectiva que atiende a las matrices socioculturales del desarrollo infantil, este fracaso es actualmente entendido como el resultado de desajustes en la compleja interrelación entre el entorno familiar del niño y el entorno escolar (Cook-Gumperz, 1988; Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988; Wells 1988, Álvarez 1990; Tharp y Gallimore, 1991; Tharp y Yamahuchi, 1994; Rosemberg y Borzone, 1998; Borzone y Rosemberg, 1999, 2000a, 2000b).

En efecto, se han identificado importantes diferencias entre el hogar y el aula en relación con aspectos lingüísticos y discursivos de la comunicación en estos entornos, así como también diferencias relativas a los procesos de elaboración de conocimientos. Entre los aspectos lingüísticos, cabe mencionar discontinuidades en las características fonológicas, morfológicas, sintácticas y lexicales del dialecto hablado por los niños y por el maestro (Cazden, 1991; Adger, Wolfram, Detwyler y Harry, 1992; Martínez, 2000). Asimismo, se han identificado diferencias entre el registro informal discursivo y contextualizado propio de la oralidad que caracteriza la comunicación en las familias con un bajo nivel de alfabetización, cualquiera sea su grupo cultural de procedencia, y el estilo de discurso descontextualizado que se requiere en el aula no sólo para el aprendizaje del discurso escrito sino también para participar de muchas situaciones de comunicación oral. (Snow, 1983; Collins y Michaels, 1988; Michaels, 1988; Simons y Murphy 1988; Borzone y Granato, 1995; Rosemberg y Borzone, 1998; Borzone y Rosemberg, 2000a). En cuanto a las dimensiones relativas a los procesos de elaboración de conocimientos, se ha señalado que los marcos o "fondos de conocimiento" que los niños aprenden en su entorno familiar y comunitario no son habitualmente retomados en el entorno escolar (Moll, 1992; Trueba, 1999; Borzone y Rosemberg, 2000; Gonzalez, Moll y Amanti, en prensa). Se han encontrado, además, diferencias en las estrategias de uso del conocimiento: la comparación y el análisis conceptual en el caso de la escuela y la aproximación holística a situaciones reales en el caso del hogar y la comunidad (Rogoff, 1994; Cole, 1999).

La hipótesis derivada de estas investigaciones plantea que la relación entre el fracaso escolar y la pertenencia a una cultura minoritaria se halla mediatizada por las diferencias registradas entre el contexto familiar y el escolar: el fracaso de estos niños estaría determinado, en parte, por las dificultades que implica la transición de un entorno al otro. La necesidad de dilucidar cómo se produce la transición entre el contexto familiar y el escolar y de identificar las dificultades que se pueden producir en el "encuentro" del niño o la niña con la escuela lleva a atender más detalladamente al proceso de elaboración de conocimientos en el contexto escolar y al papel del lenguaje en este proceso.

Los estudios de la conversación en el aula como matriz de los aprendizajes lingüísticos y conceptuales han retomado la perspectiva de los numerosos trabajos empíricos que en el medio familiar se focalizaron en el análisis de la interacción en la diada madre-niño (Snow, 1972; Bruner, 1973; 1977, Nelson, 1977). Estos trabajos pioneros contribuyeron a mostrar que la meta funcional del sistema de interacción es lograr la comprensión entre el niño y su madre. De ahí que no sea la interacción "per se" aquello que incide positivamente en el desarrollo lingüístico de los niños, sino determinadas estrategias de interacción que promueven la comprensión mutua (Snow, 1983). A través de enunciados semánticamente con-

tingentes el adulto mantiene el tópico del comentario previo del niño, se sintoniza a su discurso y, de ese modo, facilita la creación de un contexto de comprensión compartida.

Entre estos enunciados, que adquieren distintas formas según su uso estratégico, se ha atendido especialmente, debido a su impacto sobre la adquisición de estructuras sintácticas, a las expansiones que realizan las madres de las producciones infantiles así como también a las reestructuraciones que mantienen el tópico del enunciado del niño pero introducen cambios estructurales –sujeto, verbo, objeto–. Tanto las expansiones como las reestructuraciones representan un ajuste discursivo en el habla adulta y proveen al niño de nueva información que éste puede, en el marco de comprensión compartida, codificar en relación con su propia emisión (Brown y Bellugi, 1964; Cazden, 1972; Nelson, Carskaddon y Bonvillian, 1973; Nelson, 1977; Snow y Ferguson, 1977; Nelson, 1981).

En los estudios realizados en el entorno escolar se ha observado en el discurso de algunas maestras un correlato de las expansiones maternas al habla infantil, expresiones que producen cuando complementan la información que los niños proporcionan en el intercambio. Así por ejemplo, en el análisis que realizan Borzone y Rosenberg (Rosenberg y Borzone, 1993; Rosenberg y Borzone, 1994; Borzone y Rosenberg, 1994) de la interacción maestra-niños durante el relato grupal de cuentos, se identifican en el habla de las maestras reestructuraciones del habla de los niños dirigidas a aspectos discursivos.

Lemke (1997) también observa en el habla de las maestras cierto tipo de expresiones semánticamente contingentes a las que denomina “contextualizaciones retroactivas”. Estas intervenciones del maestro recontextualizan la respuesta previa del alumno en forma estructural o temática. El maestro puede reconstruir estructuralmente la respuesta del alumno atendiendo a aspectos gramaticales o discursivos. Desde una perspectiva temática, la recontextualización –retomar lo que dice el niño, reformularlo e incluirlo en otro contexto– puede, según Lemke, constituir una estrategia interaccional de tipo más general para continuar con el desarrollo temático del diálogo; es decir, permite la evolución y el desplazamiento de los tópicos en el discurso del aula.

O’Connors y Michaels (1993) identifican, en su análisis de discusiones o debates coordinados por la maestra, una variación de esta estrategia de reformulación. La estrategia, a la que denominan re-exresar (revoicing), consiste en retomar la emisión de un niño, realizar en base a ella una inferencia que la sitúa en un nivel mayor de generalidad y presentarla como una de las posiciones en debate. De este modo, la maestra “presta su voz” al niño y le otorga una mayor autoridad al situarlo conceptualmente en el debate con sus compañeros.

Por su parte, Sánchez, Rosales y Suárez (1999), del Río, Sánchez y García (2000) y Sánchez (2001) analizan la participación relativa del maestro y de los niños en la elaboración de los contenidos proposicionales que se hacen públicos en la interacción en situaciones de lectura de textos y de resolución de problemas matemáticos. Mientras que en algunos casos es el maestro o un alumno el único responsable de un contenido, en otros intercambios lo que se hace público resulta de la cooperación entre el maestro y los alumnos. En estos casos de “entrelazado” puede ser o bien el maestro quien tenga la mayor responsabilidad y proporcione una “ayuda material”, al completar, por ejemplo, la información proporcionada por el niño o bien puede ser el alumno, quien a partir de una pregunta o indicación del maestro, sea el responsable principal de la elaboración del contenido.

Aún cuando las estrategias identificadas en los trabajos citados pueden presentar matices todas ellas se estructuran sobre el procedimiento común consis-

tente en retomar, expandir y reconceptualizar las emisiones de los niños. A esta forma de discurso a través de la que las maestras “tejen” la información proporcionada por los niños con ideas nuevas aluden los conceptos de “conversaciones exploratorias” (Wells, 1988; Nassajy y Wells, 2000) y de “conversaciones instruccionales” (Tharp y Gallimore, 1991; Tharp y Yamahuchi, 1994)

Rosemberg y Borzone (2001) han mostrado que estas estrategias de “tejido” pueden adoptar dos direcciones complementarias: una, que tiende a “acercar” los conceptos abstractos por medio de estrategias de contextualización que crean instancias intermedias de representación para ligarlos a los conceptos espontáneos construidos por los niños en experiencias directas; y otra, tendiente a descontextualizar los conceptos espontáneos de los niños “alejando” su pensamiento del entorno inmediato y usando estilos de lenguaje independientes del contexto de situación. Como ha sido señalado por Gumperz y Field (1995), constituyen estrategias de comunicación informal: adoptan una forma conversacional pero mantienen un propósito pedagógico.

En algunas investigaciones se han descrito los mecanismos y recursos lingüísticos y discursivos a través de los cuales las maestras articulan estratégicamente sus palabras con las de los niños. Así por ejemplo, la reconceptualización de las emisiones de los niños se estructura sobre la paráfrasis de sus emisiones (Lemke, 1997; Rosemberg, 1999, 2002). Al ser el enunciado del niño y el de la maestra yuxtapuestos en el intercambio, los niños pueden procesar más fácilmente las diferencias entre ellos y centrarse en la información nueva (Rosemberg, 1999, 2002). La yuxtaposición, en tanto mecanismo discursivo para señalar la equivalencia temática, es usada por algunas maestras para introducir sinónimos y otra información taxonómicamente vinculada (Lemke, 1997; Rosemberg, Borzone y Diuk, en prensa). Asimismo, se ha identificado el empleo de marcadores de narratividad y de verbos cognitivos para introducir en el discurso situaciones de la vida cotidiana de los niños (Rosemberg, 1999, 2000), el empleo de discurso referido directo e indirecto para retomar y recontextualizar en la argumentación de la clase las emisiones de los niños sin perder la cualidad dialógica de la interacción (Baynhman, 1996; Rosemberg 1999) y la utilización de conectivos causales para realizar inferencias a partir de las palabras de los niños (Lemke, 1997; Rosemberg, 1999; Rosemberg, Borzone y Diuk, en prensa).

Si atendemos a los resultados de las investigaciones que muestran las diferencias entre los conocimientos, dialectos, usos y estilos discursivos que los niños de grupos minoritarios aprenden en sus hogares y aquellos que son el objeto y el medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno escolar, así como también a los efectos que tiene “esta fractura” entre el medio escolar y el familiar sobre el aprendizaje de los niños, se pone de manifiesto la relevancia de estas estrategias de “tejido” para incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje el capital cultural y lingüístico de estos niños.

De hecho, una serie de trabajos realizados en el marco de la perspectiva de la “conversación instruccional” han puesto de manifiesto los efectos positivos sobre el aprendizaje de niños de culturas minoritarias de esta forma de discurso que “expande” el espacio discursivo para que los niños aporten sus conocimientos y experiencias. Los resultados de estos trabajos han mostrado que en estas situaciones, los niños de comunidades hispanas en Estados Unidos (Echevarria y Mc.Donough, 1993; Echevarria, 1996; Dalton y Sison, 1995; Saunders y Goldemberg, 1999) y de grupos aborígenes americanos (Tharp y Yamahuchi, 1994) participan más activamente, emplean en mayor medida términos académicos y alcanzan mejores niveles de comprensión de la tarea que cuando participan de

situaciones “tradicionales” de enseñanza con un patrón de interacción más restrictivo.

Sin embargo, en los trabajos mencionados no se ha realizado un análisis microinteractivo de los recursos y estrategias que las maestras emplean como base de esta educación intercultural. El presente trabajo tiene precisamente por objetivo analizar estas estrategias en situaciones de enseñanza que tuvieron lugar en el marco de una propuesta de alfabetización intercultural con niños de grupos urbano marginales en Buenos Aires, Argentina—así como también los mecanismos y recursos discursivos a través de las cuales ellas se realizan—, atendiendo al modo en que se produce en el contexto conversacional el “tejido” entre los conocimientos y el lenguaje de los niños y otros conocimientos y formas de representación lingüística.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

La información que se analiza en este trabajo fue recogida en el marco de una propuesta de alfabetización que involucra el empleo de libros de lectura y de actividades que incorporan conocimientos de la cultura de los niños¹. La implementación de la propuesta se realiza en una red de educación complementaria² que desarrolla su acción en barrios sub-urbanos marginales del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, a través de una estrecha colaboración entre los maestros y orientadores educacionales de esta red y un equipo de investigación del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

Sujetos

Las situaciones de intercambio entre niños y maestros que se analizan en el trabajo tuvieron lugar en 8 grupos de apoyo escolar de 1^{er} ciclo (plurigrado, 1^o, 2^o y 3^o grado, integrado por niños de 6 a 8 años).

Las familias de los niños que asisten a los centros pertenecen, en su mayoría, a la primera o segunda generación de emigrantes del Noroeste y Noreste de Argentina y de países limítrofes. Los niños hablan dialectos que presentan diverso grado de variación con respecto al dialecto estándar y los conocimientos y las formas de valorar y de actuar que se privilegian en sus grupos de pertenencia no son, generalmente, compartidos por el sistema formal de educación. Con el objeto de contribuir a solucionar las dificultades que esta situación plantea para los niños en su aprendizaje de la lectura y la escritura, se está, precisamente, implementando la propuesta de alfabetización intercultural en los centros de apoyo escolar

En el marco de esta propuesta todos los docentes y orientadores educacionales de la Red de Apoyo Escolar recibieron una capacitación específica en lo que se refiere a las acciones que se llevaron a cabo en relación al aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Procedimientos de recolección de la información empírica

El corpus de datos que se analizó estuvo conformado por 163 situaciones de enseñanza. Para la obtención del corpus, las maestras a cargo de los grupos de niños fueron visitadas semanalmente (durante los dos primeros meses de trabajo) o quincenalmente (durante los meses restantes). Todas las situaciones fueron grabadas y luego transcritas. La duración de las situaciones variaba entre 40 y 60 minutos.

El corpus incluyó las siguientes situaciones: 23 situaciones de lectura de cuentos (14.11%, del total del corpus), 19 de lectura de chistes, poesías, adivinanzas y rimas (11.66%), 21 de lectura de textos expositivos y de noticias periodísticas (12.88%), 13 de lectura de un libro intercultural especialmente diseñado en el marco de la propuesta (7.98%), 21 situaciones de producción de adivinanzas, chistes y rimas (12.88%), 25 de producción de textos narrativos y noticias en el taller de escritura (15.34%), 4 de elaboración de preguntas para realizar entrevistas a padres (2.45%), 17 de juegos con sonidos (10.43%), 20 situaciones de lectura y escritura de palabras (12.27%).

Procedimientos para el análisis de la información empírica

Como ya hemos comentado, el objetivo fundamental del trabajo fue estudiar las estrategias, los mecanismos y los recursos discursivos que espontáneamente ponían en juego las maestras para “entrelazar” el capital cultural y lingüístico de los niños con otros conocimientos y otras formas de representación lingüística. Para ello seguimos los siguientes pasos:

1. Identificación de las interacciones lingüísticas, esto es, del conjunto de intervenciones de las maestras y de los niños, que tuvieron lugar en las 163 situaciones de enseñanza y aprendizaje.

2. A partir de las interacciones lingüísticas se aislaron los turnos de intervención de las maestras considerando cada uno de ellos en el contexto de unidades mayores y los intercambios y transacciones, en tanto intercambios vinculados por una unidad de tópico (Sinclair y Coulthard, 1974). Asimismo, cada turno de intervención de las maestras fue analizado teniendo en cuenta el modo en que se relacionaba con las emisiones previas de los niños y el modo y el tipo de respuestas que provocaron en los niños en los turnos posteriores.

En este sentido, se seleccionaron:

I) Turnos de intervención en los que las maestras retomaban, reestructuraban o reconceptualizaban conocimientos o formas lingüísticas propias de la comunidad de los niños y los entrelazaban con otros conocimientos o formas lingüísticas.

Ejemplo:

Durante la interacción sobre un texto expositivo, un maestro reestructura las formas dialectales no estándar presentes en la emisión de un niño.

N: Lo bicho que parece el palo.

M: Exactamente, el bicho palo, un bicho que parece un palo.

II) Turnos de intervención en los que las maestras, a través de incitaciones o preguntas, solicitaban a los niños información relativa a su contexto social y cultural para proporcionar un “anclaje” a la enseñanza de nuevos contenidos.

Ejemplo:

En una situación que tiene por objeto la enseñanza del formato de género de noticia periodística una maestra solicita a los niños información sobre un evento ocurrido en su comunidad para escribir la noticia en base a esa información.

M: Hoy quiero que me cuenten algo lindo que haya pasado hace poquito en el barrio.

3. Categorización de los turnos de intervención de las maestras en función de los patrones de actuación empleados. A partir del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991), basado en un procedimiento inductivo de confrontación de los datos empíricos, se analizaron los turnos de intervención de las maestras atendiendo a las estrategias que se concretaban en cada uno de ellos. Las categorías elaboradas fueron:

I) Reducir la distancia interaccional con los niños y generar un espacio comunicativo de relativa simetría. En estos turnos de intervención las maestras buscan a través del discurso generar una relación estrecha con los niños incluyéndose en su grupo de pertenencia. Para ello manipulan el uso de pronombres personales y alternan el registro formal propio de la situación comunicativa escolar y un registro comunicativo informal.

Ejemplo:

En la interacción una maestra incorpora expresiones propias del sociolecto de los niños –el artículo acompañando a un nombre propio–, junto a las consignas formuladas en el registro formal habitual.

M: “El Cholo va a trabajar conjuntamente con los chicos que están sentados en aquella mesa”.

II) “Anclar” en el capital lingüístico de los niños la enseñanza de nuevas formas y usos del lenguaje. En estos turnos de intervención las maestras retoman o buscan retomar la variante dialectal hablada por los niños, el dominio que tienen de un estilo de discurso construido con recursos de la oralidad y de los géneros primarios como punto de partida para apoyar la enseñanza del dialecto estándar, del estilo de discurso de la prosa escrita y de los géneros secundarios. Dentro de este grupo se incluyeron:

a) Estrategias que tenían por foco aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y lexicales de la variedad de código lingüístico hablado por los niños

Ejemplo:

La maestra reemplaza el término no estándar “chorro” por la variante estándar “ladrón”

N: Se asustó, el chorro le apuntó con un arma, el hombre se asustó y lo chocó un camión

M: ¿Al que el ladrón quería robar?

b) Estrategias de las maestras focalizadas en el uso del lenguaje y destinadas a reestructurar y explicitar emisiones de los niños construidas basándose en recursos típicos de la oralidad y, por lo tanto, muy contextualizadas.

Ejemplo:

La maestra explicita y proporciona información ausente en la emisión del niño.

N: Le mostró el tenedor y le mostró el huesito

M: ...Hansel en lugar de mostrarle su dedo le mostraba un huesito

c) Estrategias de las maestras focalizadas en el uso del lenguaje y destinadas a “anclar” la enseñanza de los géneros discursivos secundarios –con características comunicativas y cognitivas específicas– en los géneros primarios que los niños dominan. Un ejemplo de estas estrategias está constituido por aquellas situaciones en las que las maestras recurrían al dominio que los niños tenían del género narrativo para enseñarles el formato del género de noticia periodística

Ejemplo:

M: Vamos a escribir una noticia contando lo que le pasó a Yohana. Yohana puede escribir, los demás dictamos.

N1: Una chica perdida en Virreyes.

N2: Una niña.

M: Muy bien, “una niña es mejor”. Después del título ...vieron que el título viene bien negro, en negrita para que resalte, ¿Qué viene después del título?

III) “Anclar” la enseñanza de nuevos conocimientos en los conceptos espontáneos desarrollados por los niños en sus experiencias cotidianas. Dentro de este grupo se consideraron aquellos turnos de intervención de las maestras que retomaban o buscaban retomar conocimientos del mundo cultural o social de los niños como punto de partida en la enseñanza de nuevos conocimientos y usos del conocimiento. En este sentido fue posible deslindar:

a) Estrategias dirigidas a vincular los conceptos espontáneos de los niños con otros alejados de su realidad.

Ejemplo:

M: "Durante meses, la tierra está sedienta bajo un sol abrasador". ¿Qué será abrasador?

...

M: ¿Vieron cuando en casa hacen asado, que empieza a quemar leña o el carbón?

N: ¡Ay!, que feo, tenés calor

M: Bueno, que se hace la brasita, que quema. Bueno, eso quiere decir, que el sol está quemando, no que está abrazando

b) Estrategias de las maestras centradas en el uso del conocimiento y en la manipulación de distintos niveles de información.

Ejemplo:

En un intercambio en torno a los sapos la maestra reconceptualiza la información proporcionada por un niño poniendo de manifiesto el estatus de creencia de esa información.

N: Cuando te mea los ojos después te quedás ciego

M: Así que parece que sí te hace pis en los ojos, te quedás ciego

Cabe señalar que esta clasificación no es, en todos los casos, excluyente. En efecto, tal como se muestra en el último ejemplo presentado, un mismo turno de intervención de la maestra puede apuntar, en algunos casos, a más de un aspecto. En el último ejemplo, la maestra se centra en el código lingüístico, a través del reemplazo de *mea* por *hace pis* y, al mismo tiempo y como ya se señaló, en el uso que se hace del conocimiento. En estos casos se optó por atender a ambos criterios y se realizó una doble categorización del turno de intervención.

4. Una vez categorizados los turnos de intervención en función de los patrones de actuación empleados se identificaron los recursos y mecanismos discursivos que las maestras ponían en juego en cada una de las estrategias. En este sentido se identificó:

I) El uso estratégico de relaciones pronominales, esto es la manipulación de las relaciones de distancia y cercanía con los alumnos a través de la variación en el uso de los pronombres personales, "nosotros", "ustedes".

Ejemplo:

M: ¿Nosotros cocinamos siempre tortas fritas?

N: Algunas veces cuando llueve.

M: Algunas veces cuando llueve nos dan ganas de hacer esas cosas. Yo quiero que ahora ustedes piensen ...

II) El empleo de un registro comunicativo informal junto al registro formal habitual en la situación escolar para crear una relación estrecha con los alumnos.

Ejemplo:

M: "Observen como Álvaro escribió correctamente toda la lista de palabras en la columna apropiada. ¡No te agrandes Chacarita! ¡Eh! (termina el turno riéndose)

III) El empleo de recursos típicos de la oralidad y de la escritura para crear un texto híbrido que mediatice el acceso al lenguaje escrito.

Ejemplo:

Durante la interacción en torno a un texto sobre el descubrimiento de la papa por los españoles en América, la maestra explícita y proporciona información ausente en la emisión del niño en una emisión que emplea recursos de la prosa escrita y al mismo tiempo emplea expresiones informales propias de la oralidad.

N: Tiraban las bayas y ponían las papas.

M: Perfecto ¡Qué piolas!..A la hora del almuerzo ellos vieron que las mujeres, las hojas no las comían y lo que comían eran las papas, los tubérculos

IV) Parfrasear las emisiones de los niños para reestructurar o reconceptualizar algún aspecto de sus emisiones.

En el ejemplo anterior se muestra como la emisión del niño "Tiraban las bayas y ponían las papas." es reformulada por la maestra "A la hora del almuerzo ellos vieron que las mujeres, las hojas no las comían y lo que comían eran las papas, los tubérculos"

V) La yuxtaposición de la paráfrasis a la emisión del niño para mostrar el vínculo entre ambas emisiones.

En el ejemplo anterior se muestra como la maestra yuxtapone su emisión a la emisión del niño.

VI) El empleo de conectivos causales y adversativos para realizar inferencias y expansiones a partir de las palabras de los niños.

Ejemplo:

N: Una niña llamada Yohana se fue y después encontró a la mamá.

M: Pero ahí contamos la noticia ya. Pongamos qué hizo, por qué se perdió...

VII) La utilización de verbos y de expresiones modales para reconceptualizar el estatus de la información proporcionada por los niños.

Ejemplo:

En una situación de producción de adivinanzas.

N: Es pinchado... un quirquincho

M: Parece un quirquincho

VIII) El empleo de discurso referido indirecto para incluir las palabras de los niños dentro de su propia argumentación.

Ejemplo:

M: Vos Yami, dijiste que se perdió la plata, ¿por qué se perdió plata?

IX) La introducción de otras situaciones en el discurso a través de marcadores de narratividad, verbos cognitivos y discurso referido directo.

Ejemplo:

M: Esperá, Walter, porque si lo va a leer otro ... Ponéle, viene alguien de afuera y dice "Cuando llueve mi mamá ...". No es su mamá es tu mamá. Entonces, ¿cómo podemos poner?"

6. Por último se realizó un análisis contextual y comparativo del modo en el que las estrategias identificadas se concretaban en los intercambios. Asimismo se analizó el papel que cumplían en cada una de estas estrategias los diversos recursos y mecanismos discursivos. En este sentido se identificaron y describieron regularidades en el uso y el funcionamiento de los recursos en el marco de cada uno de los tipos de estrategias. Es importante señalar que todos los recursos y mecanismos discursivos fueron identificados en por lo menos 4 de las maestras (50% de la muestra) y con un patrón funcional similar dependiendo de cada estrategia. Debido a ello se puede inferir que su presencia en el corpus no responde a características individuales del habla de alguna de ellas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis cualitativo pusieron de manifiesto que las estrategias de "tejido" ya identificadas en otros trabajos (Rosenberg y Borzone, 1994; O'Connors y Michaels, 1993; Goldenberg y Patthey Chavez, 1995; Lemke, 1997; Sánchez et al., 1999; del Río et al., 2000; Sánchez, 2001; Rosenberg et al., en prensa) permiten, cuando los niños presentan una mayor discontinuidad

sociolingüística y cultural con respecto a los contenidos y los medios de la enseñanza escolar, incluir los conocimientos y el lenguaje de los niños en el proceso de enseñanza y crear “puentes” que los vinculan con otras formas de representación y de comunicación.

La multi- e interculturalidad en el contexto del aula se vuelve posible cuando las maestras “abren” un espacio comunicativo amplio en el que los niños participan activamente en el intercambio. Las estrategias de las maestras se valen entonces de diversos recursos discursivos para “entrelazar” el dialecto utilizado por los niños, sus estrategias discursivas típicas de la oralidad y los géneros primarios que dominan con el uso de dialecto estándar, un estilo de registro de lenguaje escrito y géneros discursivos más elaborados. Asimismo ponen en juego estrategias para integrar los conocimientos de los niños, adquiridos principalmente a través de experiencias directas, con otras categorías conceptuales.

En los apartados que siguen se presentan las estrategias y los recursos y mecanismos discursivos que las maestras ponen en juego para reducir la distancia interaccional y crear un contexto comunicativo en el que los niños tienen un espacio amplio de participación (primer apartado), para incluir la vida y las palabras de los niños (segundo apartado) y para, a partir de ese contexto, establecer “puentes interculturales” que permitan “ir más allá” en el aprendizaje de otras formas lingüísticas (apartado a) y otros conocimientos (apartado b.). En el apéndice se presenta un cuadro que sintetiza las estrategias de las maestras y la función que cumplen en cada una de ellas los diversos recursos y mecanismos discursivos identificados.

La creación de un contexto comunicativo, un espacio de aprendizaje a partir de las palabras de los niños

En las observaciones se identificó la utilización por parte de las maestras de diversos recursos lingüísticos y discursivos que contribuyen a la creación de un entorno comunicativo de relativa simetría que reduce la distancia interaccional entre ellas y los niños, un entorno que busca promover la participación de los niños en la situación. A este respecto, se observó que las maestras alternan registros discursivos formales e informales para entablar una relación estrecha con sus alumnos. Así, por ejemplo, algunas maestras emplean expresiones propias del sociolecto y cronolecto de los niños para evaluar positivamente sus intervenciones. Comentarios tales como, “¡Que jugador!”, “¡Qué piola!”, “No te agrandes chacarita”, “¡Qué genia!”, o el empleo de los sobrenombres de los niños –“el Pepo”– anteponiendo el artículo al nombre propio, tal como es habitual en el dialecto hablado en los barrios, funcionan como “pistas de contextualización” (Gumperz, 1982; 1984; Gumperz y Field, 1995) que muestran de modo indirecto la aceptación por parte de la maestra del lenguaje de los niños. Resulta llamativa la alternancia del estilo informal en el discurso de las maestras con características más formales propias del registro escrito. Así, por ejemplo, en el caso en que una de las maestras se refiere a uno de sus alumnos como “el Cholo”, luego en la consigna “*va a trabajar conjuntamente con los chicos que están sentados en aquella mesa*”, la predicación contiene frases verbales, adverbios y subordinadas características del estilo discursivo del lenguaje escrito.

Otros recursos discursivos son también empleados por las maestras para manipular aspectos interaccionales que conforman la situación de enseñanza: las relaciones sociales de distancia-cercanía entre ellos y con la tarea. Así, por ejem-

plo, en una situación de “Taller de escritura” la maestra establece estas relaciones a través del uso estratégico de las referencias pronominales.

(1)

Maestra: ¿Nosotros cocinamos siempre tortas fritas?

Niños: No.

Niño 1: Algunas veces cuando llueve.

Niño 2: O a veces tortillas.

Maestra: Algunas veces cuando llueve nos dan ganas de hacer esas cosas. Yo quiero que ahora ustedes piensen ...

Niño 3: A veces cuando llueve mi mamá me hace tortillas.

Maestra: Yo quiero ver quién tiene ganas de contarme algo, algo especial que le guste de los días de lluvia o que haga los días de lluvia. Quiero que me cuenten un día especial, que les haya pasado un día de lluvia cuando eran chiquitos o hace poco. A ver, piensen. Primero pensemos ... Un día de lluvia ... ¿qué me gusta a mí? ¿Qué hice yo? Algo que les puedan contar a todos los demás.

Niños: (Hablan todos juntos)

...

En la pregunta con la que la maestra inicia el intercambio –*nosotros cocinamos siempre tortas fritas*–, el uso de la primera persona plural señala en el discurso el grado máximo de cercanía entre la maestra y los niños: todos forman parte de un único grupo. Con el empleo de la segunda persona plural, la maestra se distancia en su papel de “enseñante” y les indica la tarea que tienen que realizar –*que ustedes me cuenten un día...*–. Pero dentro de la propia consigna alterna la segunda persona con la primera persona singular –*qué me gusta a mí, qué hice yo*– y, de este modo, poniéndose en el lugar de cada niño modela el proceso cognitivo que los niños tienen que realizar.

Estas pistas indexicales que expresan los posicionamientos interaccionales de los participantes pueden incidir, como sostiene Wortham (2001), sobre la cognición independientemente del plano referencial del lenguaje. En efecto, al usar “nosotros” y “yo” y al adoptar características discursivas del habla de los niños la maestra se presenta a sí misma como parte de su grupo y de su mundo y al hacerlo podría dar lugar a una relación de mayor simetría con los niños que incida favorablemente en la disposición de ellos para participar aportando sus conocimientos en el proceso de elaboración conceptual. De hecho, en todas las situaciones registradas los niños participan con fluidez y aportan al desarrollo de los tópicos conjuntamente con sus maestras.

La vida y las palabras de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula

En las situaciones registradas se observó que tanto el dialecto empleado por los niños como las experiencias y los conocimientos con los que estos contribuyen al intercambio son legitimados por las maestras y considerados válidos en el proceso de enseñanza en un ámbito escolar. En todos los casos se pone de manifiesto la inclusión y la aceptación de los temas propuestos por los niños, más allá de la complejidad que implica el tratamiento de algunos de los contenidos, por la “cruceza” de las experiencias derivadas de las condiciones de pobreza y marginalidad en la que éstos viven. Este aspecto de las situaciones de enseñanza se observa en el siguiente intercambio que tuvo lugar en el marco de la actividad “Noticias del Barrio”.

(2)

...
Maestra: Bueno.. ¿Alguien tiene alguna noticia del barrio que quiera contar?

Nicolás: Yo.

Maestra: ...Los demás ...Los demás escuchen a su compañero, Nicolás.

Nicolás: Que pasó en la Panamericana (la autopista que se halla al lado del barrio en el que viven los niños).

Maestra: A ver, primero. ¿Cuándo pasó? ¿Hace poco, hace mucho? Hoy es miércoles. ¿Qué día pasó? ¿Te acordás?

Nicolás: El domingo.

Maestra: Este domingo pasado. El domingo éste. ¿Qué pasó?

Nicolás: Un hombre quería cruzar, bajar el puente. Quería tomar ahí de éste lado...

Maestra: Pará. Un señor fue a Carrefur (un supermercado que está en el barrio de enfrente al de los niños cruzando la autopista). Y de Carrefur ¿qué pasó?

Niño 1: Le robaron ...

Nicolás: Quería cruzar para acá ...

Maestra: Para este lado.

Nicolás: Se asustó, el chorro le apuntó con un arma, el hombre se asustó y lo chocó un camión.

Maestra: ¿Al que el ladrón quería robar?

Nicolás: Sí y vino un camión fuerte y lo chocó.

Niño 2: ¿Al chorro?

Nicolás: No.

Maestra: Al señor, a la víctima.

Niño 2: Víctima.

Maestra: Pero escuchame, ¿al señor qué le querían robar? El ladrón va, le dice, no sé, "dame la plata", entonces el señor se asusta y sale corriendo. Y al salir corriendo por el susto que tenía no se dio cuenta ...

Nicolás: Que vino un camión.

Niño 3: El camión

Niño 2: El camión

Maestra: Que venía un camión y lo atropelló.

Niño 3: Murió.

Maestra: ¿Y se murió?

Nicolás: Sí

Maestra: Qué feo. Esa noticia sucedió este domingo.

En algunas situaciones de "Noticias del barrio", las maestras estimulaban explícitamente el relato de situaciones agradables de la vida en los barrios "Hoy quiero que me cuenten una noticia linda, algo lindo que haya pasado hace poquito en el barrio". En muchas de esas ocasiones, los niños se referían a los múltiples nacimientos de hermanitos, primitos y vecinos o a la llegada de nuevos habitantes al barrio. Pero sin importar la temática del relato, en todas las situaciones se aceptaban las formas dialectales que el niño empleaba y no se corregían sus emisiones mediante evaluaciones explícitas.

La importancia de este aspecto de las situaciones se pone de manifiesto cuando se considera el papel relevante que las teorías actuales sobre el aprendizaje otorgan a los conocimientos de los niños en el proceso. Una parte de estos conocimientos está constituido por el dominio que los niños tienen del dialecto que se habla en su comunidad. Al igual que la lengua, los dialectos son una importante fuente de identificación a través de la cual los niños construyen su identidad (Arnoux y Bein, 1995). Asimismo, la revalorización del papel que pueden tener en la enseñanza escolar los conocimientos desarrollados por los grupos minoritarios, aún cuando estos se alejen de aquellos que tradicionalmente son el objeto de las prácticas de enseñanza escolares, ha sido mostrada por los trabajos de Moll y sus colaboradores en la perspectiva de "los fondos de conocimientos" (Moll, 1992; González *et al.*, en prensa) y por las investigaciones realizadas en el marco de "la conversación instruccional" (Tharp y Gallimore, 1991; Tharp y Yamahuchi, 1994).

En las situaciones analizadas, la enseñanza parte de estos conocimientos y se traduce en la guía que el adulto proporciona a los niños para la reelaboración de sus experiencias, constituyéndose para ello en "modelo" del dialecto estándar y acercando a los niños herramientas culturales: el lenguaje escrito, formas variadas de discurso, nuevos conocimientos y estrategias para operar con ellos.

a) *El puente intercultural: “entrelazar” el lenguaje de los niños con otras formas de representación lingüística*

La aceptación del lenguaje de los niños es un prerrequisito para el aprendizaje pero, a la vez, es un objetivo de la enseñanza ampliar la competencia lingüística y discursiva de los niños con el dialecto estándar. Tal como se observa en el ejemplo de la escritura de “La Noticia del Barrio”, la maestra no corrige el uso que hace el niño del vocablo “*chorro*” pero en su emisión le muestra la palabra estándar correspondiente a ese concepto, “*ladrón*”. Asimismo proporciona a los niños el vocabulario preciso para referirse a los conceptos: “*víctima*” para hacer referencia a la persona que fue atacada y “*atropellar*” en lugar de “*chocar*” para referirse apropiadamente a la acción por la cual el camión se lleva por delante a una persona y no a un automóvil. En las interacciones de este tipo la maestra adopta espontáneamente una perspectiva bidialectal: enseña a los niños el dialecto estándar pero sin negar otras formas dialectales que los niños emplean.

En los fragmentos de intercambio que se presentan a continuación las intervenciones del maestro se centran en aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos del dialecto hablado por los niños.

(3)

Mariano: ¡Me sacó el libro! Yo le agarré primero. Estaba *leendo*.

Maestro: ¿Vos lo agarraste primero? Si estabas *leyendo* pedile que te lo devuelva.

El maestro no evalúa negativamente el uso por parte de Mariano de formas dialectales, pero le responde empleando las formas del dialecto estándar – “*lo*” en lugar de “*le*” y “*leyendo*” en lugar de “*leendo*”–.

(4)

Durante una discusión sobre un texto acerca de las formas en que los animales se protegen unos de otros, un niño, Mariano, menciona uno de los animales a los que el texto se refiere.

Mariano: Lo bicho que parece el palo.

Maestro: Exactamente, el bicho palo, un bicho que parece un palo.

El maestro evalúa positivamente la precisión conceptual de la respuesta del niño y al mismo tiempo, en su intervención le presenta la forma del dialecto estándar. En este ejemplo, así como en los citados previamente, los maestros equiparan las formas lingüísticas del dialecto hablado por los niños con las formas estándares – “*chorro*” / “*ladrón*”, “*le agarré*” / “*lo agarré*”, “*lo bicho*” / “*el bicho*”– yuxtaponiendo una forma con otra. La yuxtaposición es una técnica para establecer la equivalencia temática de expresiones. Este mecanismo discursivo, que había sido identificado por Lemke (1997) en clases de ciencia y por Rosenberg et al. (en prensa) en situaciones de lectura de textos expositivos para definir informalmente un término otorgándole significado a través de una expresión más familiar; es sistemáticamente usado por las maestras observadas para enseñar a los niños el dialecto estándar sin restringir el uso de sus formas dialectales.

En las observaciones registradas, las estrategias de las maestras para ampliar la competencia lingüística de los niños no están sólo orientadas a que los niños conozcan y utilicen el dialecto estándar sino también a que dominen y empleen las estrategias discursivas características del estilo del registro escrito del lenguaje. Se han observado estrategias de las maestras que están orientadas a este aspecto de las competencias lingüísticas de los niños tanto en situaciones de lectura de textos como en situaciones en las que el punto de partida son las producciones lingüísticas de los niños. Mientras que en el primer caso las maestras “acercan” a los niños textos escritos ya contruidos; en el segundo, buscan conducir a los

niños “más allá” de sus formas coloquiales y orales de expresión en la elaboración de textos descontextualizados basándose en recursos característicos del lenguaje escrito. Para lograrlo, en uno y otro caso, las maestras recurren de modo complementario a movimientos de contextualización y de descontextualización de la información en juego en el intercambio (Rosemberg y Borzone, 2001).

En las situaciones de lectura de textos se ha observado que el texto escrito es mediatizado por un intercambio híbrido en el que el uso simultáneo por parte de las maestras de estilos propios de la oralidad y de la escritura permite contextualizar el texto. Esta alternancia de estilos en el discurso de la maestra se observa en la siguiente situación de lectura de Hansel y Gretel.

(5)

La maestra leyó a los niños “Hansel y Gretel” y en el intercambio posterior a la lectura reconstruyen el cuento con las colaboraciones de todos

.....

Niño 1: Y lo metió en la jaula

Maestra: ¿Y para qué lo encerró en la jaula?

Niño 2: Para ponerlo gordito y después comérselo.

Maestra: Ahh

Niño 3: Y le dijo la anciana: “préndeme el agua, calienta el agua”

Maestra: Pero antes de eso pasó algo. Le daba de comer, ¿no? ¿Y, qué pasó? A ver, Flavia

Niño 4: Le mostró el tenedor y le mostró el huesito

Maestra: Ahhh ¡Qué piola! Hansel en lugar de mostrarle su dedo le mostraba un huesito

En el fragmento se observan estrategias de reestructuración sintácticas como las descritas primero en la interacción entre madres y niños muy pequeños (Brown y Bellugi, 1964; Nelson *et al.*, 1977) y más tarde por Rosemberg y Borzone (1994) en situaciones de lectura de cuentos en relación con aspectos discursivos. Las estrategias de la maestra descontextualizan el lenguaje de los niños y les muestran usos más cercanos a la prosa escrita, al parafrasear sus emisiones reestructurándolas para explicitar información implícita –*N*: “*le mostró un huesito*”, *M*: “*en lugar de mostrarle su dedo le mostraba un huesito*”– y al realizar reemplazos del léxico que emplean –“*encerró*” en lugar de “*metió*”–. Pero, en esta situación, las reestructuraciones son acompañadas por el empleo simultáneo por parte de la maestra de un estilo discursivo informal y de expresiones típicas del sociolecto de los niños –“*¡qué piola!*”–. El uso de registros informales y de un estilo oral podría funcionar estratégicamente como un contexto que matiza la transición y facilita a los niños la atención y el acceso al estilo más formal de la prosa escrita que no dominan.

De hecho, no es sólo la maestra quien usa conjuntamente estilos propios de la oralidad y de la escritura, sino que también los niños toman del texto escrito expresiones y comienzan a emplear, en el marco del apoyo que les proporciona el texto y el intercambio con la maestra, el estilo de discurso más formal que caracteriza al lenguaje escrito. Así, por ejemplo, los niños sustituyen su vocabulario habitual en las conversaciones cotidianas por el léxico menos familiar que proporciona el texto –“*anciana*”– en lugar de “*vieja*”–. Incorporan también el estilo del texto al hacer uso del “*tú*” en “*préndeme el agua*” y “*calienta el agua*” en lugar de “*préndeme*” y “*calentá*”, a los que lleva el “*vos*” propio del español de Buenos Aires. Este uso incipiente que hacen niños de culturas minoritarias del dialecto estándar junto con un estilo de registro propio de la escritura en el marco de una interacción en torno a un texto escrito coincide con las observaciones de Adger *et al.* (1999) en su análisis etnográfico sobre el modo en que se distribuyen los códigos dialectales en clases escolares con niños de la comunidad negra americana.

En aquellas ocasiones en las que el punto de partida está constituido por las producciones de los niños se observa el movimiento inverso: las estrategias coloquiales, aprendidas por el niño en su hogar y que emplea en relatos espontáneos son usadas estratégicamente por la maestra a la manera de "un puente" que le permite enseñar a los niños estilos más descontextualizados de representación discursiva. Así, por ejemplo, la maestra interactúa con Walter en torno al relato de lo que hace un día lluvioso.

(6)

Walter, uno de los niños relata lo que hace un día de lluvia. Con la colaboración de la maestra, todos reconstruyen el relato del niño y lo escriben.

M: Bueno, escuchen una cosa. Ahora con la ayuda de todos ustedes vamos a escribir en este afiche la historia ... Pero, ¿sabés una cosa, Walter? Entre todos me tienen que ayudar a escribir porque yo ya me mareé con tanta historia y tanta cosa que me contó. A ver, Walter, primero y principal ¿qué empezaste a contar de la historia que yo me olvidé

Walter: Que cuando llueve mi mamá se va a la casa de la abuela con el bebé.

M: Bueno, entonces vamos a escribir lo que nos dijo Walter. (Escribe en un afiche) CCUUU

M y Ns: UAAANDOOO ...

...

M: CUUANNDOO (Escribe) LLLUEEEEEVVVEE ... ¿"Cuando llueve"?

W: Mi mamá se va ...

M: Esperá, Walter, porque si lo va a leer otro ... Ponéle, viene alguien de afuera y dice "Cuando llueve mi mamá ...". No es su mamá es tu mamá. Entonces, ¿cómo podemos poner? Cuando llueve ...

Walter: ... Mi mamá

M: No, porque mirá si viene un chico grande... (se refiere a un niño de una clase de niños mayores) "Mi mamá " va a leer. ¿Cómo podemos poner para que diga ...?"

N5: La mamá de Walter.

M: Ahí está. "Cuando llueve la mamá de Walter..." (Escribe)

Inicialmente la tarea propuesta está muy contextualizada, tanto por su temática como por el grado de involucramiento de los niños y de la maestra. Cuando los niños aportan al desarrollo de la tarea sus experiencias concretas, la maestra colabora con ellos para, a partir de estas experiencias y "entrelazadas" con ellas, enseñarles usos del lenguaje más descontextualizados. Así, por ejemplo, la maestra pone en juego una estrategia compleja para que el niño reestructure su narrativa modificando la perspectiva del narrador de primera a tercera persona, generando un texto que adopta las características de descontextualización propias de la prosa escrita. La estrategia implica la creación de un contexto separado de la situación concreta –y por lo tanto, de un mayor grado de descontextualización– pero que recrea a través del discurso una situación que es, en términos representacionales, muy próxima a los niños.

En efecto, la emisión de la maestra "Ponele, viene alguien de afuera y dice "Cuando llueve mi mamá ...". No es su mamá es tu mamá" y la concreción que posteriormente realiza del sujeto "alguien" en "un chico grande" da lugar a la creación de un contexto narrativo hipotético pero concreto y cercano –el ingreso al aula de un chico de una clase de mayores y la lectura del texto escrito por él–. En este contexto, que especifica una audiencia, los niños pueden analizar más fácilmente las consecuencias comunicativas de las características de la organización del texto que están produciendo. La introducción de ese mundo posible a través del discurso, se halla señalizada por el verbo "ponele" que, como una versión más familiar y cercana al sociolecto de los niños, reemplaza al verbo cognitivo "imaginate" y el desarrollo narrativo de ese evento se halla marcado por el empleo de discurso referido directo que pone en escena la acción de leer. El discurso referido directo conlleva una pretensión de autenticidad porque supone una relación entre una emisión dada y otra que se cita. Sin embargo, como ha sido señalado por Baynhman (1996), en estos casos en los que no hay un enunciado original accesible, el discurso directo fun-

ciona como un mecanismo retórico. A través de este mecanismo la maestra recrea y dramatiza los efectos que tendría sobre la comprensión de otra persona la lectura del texto que construyen los niños.

En las situaciones de escritura de "Noticias del barrio" tiene también lugar un intenso proceso de intercambio de la maestra con los niños a partir de sus producciones. La siguiente noticia del barrio que han escrito entre todos muestra el resultado de la reformulación del relato de los niños, producido por medio de estrategias típicas de la oralidad, en términos de los recursos que Ochs (1979) y Chafe (1982) señalan como característicos de la prosa escrita: lexicalización de las relaciones entre proposiciones, mecanismos de cohesión y de oración tópica, uso de cláusulas relativas y nominales, ausencia de mecanismos de autocorrección, uso del pasado en narraciones, empleo de léxico preciso...

7

....

*Niño 2: ¿Nos lees?**Niño 1: ¿Nos lees? ¿Nos lees?*

Maestra: Les leo la de Goyito que fue la última. "Domingo seis de junio de mil novecientos noventa y nueve. La muerte de Goyito. Goyito vivía en la calle. Dormía debajo de un árbol y buscaba comida en el volquete. Por tomar mucho alcohol su cuerpo se dañó poco a poco y no pudo soportar el frío. Se dedicaba a curar a la gente por un vino, cigarrillos o diez centavos. El domingo Goyito falleció. Murió en la casa de Maga ... En esta casa lo velaron y después lo llevaron al cementerio." (Les muestra la hoja).

Las maestras también contribuyen a ampliar la competencia lingüística de los niños cuando colaboran con ellos en la reformulación de los géneros discursivos primarios que emplean cotidianamente –los relatos contruidos en el diálogo– en un proceso que los conduce a los géneros discursivos secundarios vinculados a la escritura. Cabe señalar que en esta transición, la elaboración de los primeros discursos secundarios tiene también lugar en el marco de la interacción social, interacción en la que las estrategias de la maestra cobran una gran importancia. La siguiente noticia escrita a partir de un relato de experiencia personal constituye un ejemplo de la transición al género de noticias periodísticas.

(8)

Maestra: Vamos a escribir una noticia contando lo que le pasó a Yohana. Yohana puede escribir, los demás dictamos.

Javier: Una chica perdida en Virreyes.

Maestra: ¡Ahí está! Una chica perdida en Virreyes.

Elisa: Una niña.

Maestra: Muy bien, "una niña es mejor". Después del título ... vieron que el título viene bien negro, en negrita para que resalte. ¿Qué viene después del título?

Florencia: La noticia.

Maestra: Y antes de la noticia, entre el título y la noticia siempre hay uno o dos rengloncitos. Eso se llama "copete". Vamos a poner con mayúscula. "Una niña perdida en Virreyes". Vamos a pensar en un copete para esta noticia.

Javier: Esto ocurrió en Virreyes.

Maestra: Bueno, pero ponemos algo más, en un renglón o en dos tenemos que poner de qué trata la noticia.

¿De qué trata la noticia?

Elisa: Se perdió una niña.

Maestra: Una niña se perdió.

Diego: Ponéle nombre a la niña.

Maestra: Ah, bueno ahí está: "Una niña llamada Yohana se perdió en Virreyes"

Elisa: Una niña llamada Yohana se fue y después encontró a la mamá.

Maestra: Pero ahí contamos la noticia ya. Pongamos qué hizo, por qué se perdió...

La maestra retoma y recupera las emisiones que los niños dictan a Yohana. Al señalar explícitamente elementos referidos a la estructura de la noticia periodística, la maestra se remite, en una estrategia de contextualización, a la estructura cognitiva y de conocimientos de los niños que, aunque no aparecen explícitos en

el intercambio, ella supone que poseen – “*Después del título ... vieron que el título viene bien negro, en negrita para que resalte*” –. De ese modo, la maestra se apoya en los conocimientos de los niños para enseñar el formato correspondiente a ese género de discurso, –*título, copete, noticia*–.

En los casos en los que las afirmaciones propuestas por los niños no responden al formato del género, en lugar de evaluarlas negativamente la maestra muestra sus dificultades y presenta alternativas, como por ejemplo en: “*Elisa: Una niña llamada Yohana se fue y después encontró a la mamá.*” *Maestra: Pero ahí contamos la noticia ya. Pongamos qué hizo, por qué se perdió...*”. En estas dos intervenciones se observa, además, cómo, mediante el conectivo adversativo “*pero*”, la maestra relaciona explícitamente su argumentación a la afirmación de la niña. De ese modo señala el proceso de razonamiento compartido que se está produciendo a través de la conversación: la elaboración de la representación que subyace al texto es un proceso conjunto entre la maestra y el grupo de niños. Con el apoyo de la maestra, los niños pueden expandir los límites de su “zona de desarrollo potencial” y llevar a cabo entre todos lo que no pueden realizar solos: re-representar sus experiencias con el formato de una noticia periodística.

b) El puente intercultural: entrelazar los conceptos espontáneos de los niños con otros conocimientos más generales y abstractos

Como se desprende de los ejemplos citados, en los microprocesos interactivos que constituyen las situaciones de enseñanza, las estrategias de las maestras no se orientan sólo a aspectos dialectales, estilísticos y discursivos del lenguaje hablado por los niños sino que, simultáneamente, en los mismos microprocesos las maestras retoman, reconceptualizan y establecen vínculos entre los conceptos espontáneos de los niños y otros conocimientos.

Entre estas estrategias, resultan particularmente interesantes aquellas mediante las que las maestras colaboran con los niños para que, en la interacción, sean capaces de utilizar y desarrollar procedimientos para precisar y manipular sus conceptos espontáneos, así como para establecer el estatus de veracidad de la información que poseen.

(9)

Luego de la lectura de una poesía sobre los sapos, la maestra propone una actividad en la que los niños deben diferenciar qué saben y qué les gustaría saber sobre los sapos

Maestra: Ahora vas a anotar qué cosas sabemos nosotros de los sapitos y qué cosas nos gustaría saber.

(M pide a dos nenas que escriban en el afiche)

Maestra: Sabés “qué”, va con los signos de pregunta: ¿Qué les gustaría saber?...¿Qué sabemos nosotros de los sapos?

Niño 1: Saltan.

Maestra: Sabemos que saltan. ¿Qué más nos gustaría saber?

...

Alvaro: Que te mea los ojo.

Maestra: ¿Cómo podemos decir al escribir? Hay otra manera. Parece que vos sabés un montón sobre sapos. Vamos a ordenarnos y nos vas a contar. Primero “que te hacen pis en los ojos”, porque a veces queda mejor poner otra palabra cuando uno escribe. Pero acá lo importante ¿qué es?, ¿qué dicen que pasa si un sapo te hace pis?, parece que Álvaro sabe un montón, momento.

Alvaro: Cuando te mea los ojos después te quedás ciego

Maestra: Así que parece que si te hace pis en los ojos, te quedás ciego. Entonces vamos a poner si es verdad que te hacen pis en los ojos y te quedás ciego, eso es lo que queremos saber: si es verdad ¿no?

Alvaro: Si es verdad.

...

La maestra induce a los niños a través de preguntas a activar sus conocimientos. En el momento en que los niños proporcionan información, la maestra la retoma,

reformula – “Niño: que te mea lo ojo” – “Maestra: que te hacen pis en los ojos” – y reconceptualiza su significado parafraseando las palabras de los niños – “*qué dicen que pasa si un sapo te hace pis?*” –. Estas reconceptualizaciones que introducen y acentúan algunos rasgos semánticos permiten orientar las intervenciones de los niños en la dirección que requiere la argumentación de la clase (Rosemberg, 1999). En este caso la maestra acentúa el carácter de creencia del conocimiento que manifiesta el niño frente al conocimiento que se funda en evidencias empíricas.

El estatus de creencia de aquello a lo que el niño se refiere se halla en el intercambio señalado por el verbo “*decir*” que implícitamente conduce a diferenciar “*algo que se dice*” respecto de “*algo que en realidad sucede*”. En su siguiente afirmación – “*Así que parece que si te hace pis en los ojos, te quedás ciego*” –, la maestra nuevamente acentúa el estatus epistemológico de creencia de la información proporcionada por el niño sumándole el verbo modal – “*parece*” –. La expresión causal “*así que*” constituye un recurso que permite a la maestra sugerir una equivalencia entre las palabras del niño y sus propias palabras aunque, de una emisión a otra, ha variado el estatus epistemológico de la información. Luego de su reformulación, la maestra deja un espacio para que el niño pueda acordar o disentir con ella “*eso es lo que queremos saber: si es verdad ¿no?*”. Dado que el niño tiene derecho a evaluar la corrección de la inferencia de la maestra y negociar el significado de su contribución, ambos quedan ubicados de un modo relativamente simétrico (O Connors y Michaels, 1993).

Como se observa en el siguiente fragmento de intercambio correspondiente a la misma situación, reexpresando y contrastando las aportaciones de los niños la maestra crea un marco de participación, en el que al señalar y ubicar las posiciones de distintos alumnos con respecto a una proposición, ella tiene la oportunidad de mostrar a los niños el grado de veracidad del conocimiento que poseen.

(10)

Maestra: *¿Saben algo más de los sapos?*

Niño 2: *Se mete al agua*

Maestra: *Se meten al agua eso es lo que sabemos ¿no? Se meten al agua.*

Álvaro: *Después se ahogan, mueren.*

Maestra: *A ver, esperá un momento, que si no es un lío. Alvaro, ¿vos querés decir algo?*

Álvaro: *Después se mueren los sapos si están mucho en el agua.*

Maestra: *¿Se mueren porque están mucho en el agua?*

Niño 2: *No.*

Niño 3: *Sí.*

Maestra: *Bueno, lo vamos a poner como algo que nos gustaría saber, es una pregunta, entonces yo le pongo los signos de pregunta. ¿Se mueren si están mucho en el agua? y otro signo de pregunta porque esto es una pregunta.*

Niño 4: *Sí.*

Maestra: *No lo sabemos todavía. Unos dicen que sí, otros que no, lo vamos a buscar en algún libro. ... ¿Eli-sabeth?*

...

A través de la conversación, la maestra conduce a los niños a confrontar las opiniones que tienen sobre las cosas. Generaliza las dos posiciones en debate haciendo uso de discurso referido indirecto – *unos dicen que sí... otros, que no* – y, de ese modo, lleva a los niños a preguntarse sobre las evidencias que tienen para sostener el conocimiento con certeza. Asimismo les muestra las formas apropiadas de plantear una información respecto de la cual tienen dudas y les señala fuentes posibles para obtener información y evidencias adicionales que les permitan determinar el grado de veracidad de sus creencias.

(11)

Después de leer un texto sobre la vida rural en Paraguay los niños elaboraron junto con su maestra un cuestionario para averiguar aspectos que desconocían a través de una entrevista a un papá paraguayo.

Maestra: ¿Qué quieren saber?

Javi: Estirar la mandioca

Maestra: ¿Estirar la mandioca? ¿Cuál es la pregunta?

Javi: ¿Qué es estirar la mandioca?

Nancy: ¿Qué quiere decir "estirar la mandioca"?

Maestra: Muy bien, la primera pregunta: ¿Qué quiere decir estirar la mandioca?

Las preguntas, entendidas como herramientas discursivas para explorar la realidad, son el primer paso para el conocimiento. En el fragmento de intercambio presentado, la maestra lleva a identificar y a precisar conceptualmente aquello que los niños quieren saber, retomando y reformulando las preguntas planteadas por los niños; deslindando la pregunta por el significado de la expresión "estirar la mandioca", de la pregunta por la acción en sí, y formulando la pregunta convencionalmente.

Cuando el intercambio trata no ya sobre conocimientos de los niños acerca de su entorno natural y cultural, sino sobre información alejada de su mundo de referencia, puede ocurrir que las representaciones mentales, los conceptos que constituyen su sistema de conocimiento del mundo, su "contexto cognitivo" (Nelson, 1996) para interpretar acciones y palabras; no les permitan entender esa información. En las situaciones analizadas se ha observado que a través de proporcionar nueva información, de la referencia a experiencias previas, del pedido de información y de las comprobaciones sobre la validez de las interpretaciones de la información dada, las maestras pueden contextualizar la información nueva ligando las experiencias individuales de los niños con otras realidades que experimentan de modo vicario. El siguiente intercambio constituye un ejemplo de estos procedimientos:

(12)

La maestra lee a los niños un artículo periodístico sobre las inundaciones en varias provincias argentinas y tiene lugar un intercambio en torno a la información del texto

Maestra: El artículo dice: "las aguas causaron pérdidas por 40 millones de pesos". Se perdió mucha plata al estar todo el campo inundado. "Las regiones más afectadas son: el sudeste de La Pampa, el sudeste de Córdoba, el sudeste de Santa Fe, el noreste de Buenos Aires. En esta región se registraron lluvias torrenciales que llegaron a los 600mm en apenas tres horas", en tres horas llovió esa cantidad. ¿Entendieron?. ¿Tienen alguna pregunta?, ¿quieren que lo vuelva a leer despacito?

Niño 1: ¿Cómo que se perdieron la plata?

Niño 2: ¿Tienen la plata por el agua?

Niño 3: Se moja todo y se la lleva.

Maestra: Es que eso después se vende, por eso dice que se perdió esa cantidad de plata...

Niño 4: Se inundó.

Yamila: Perdió la plata.

Maestra: Vos Yami, dijiste que se perdió la plata, ¿por qué se perdió plata?

Niño 4: Porque vendían.

Yamila: Porque esta inundado.

Maestra: Muy bien Yami porque esta inundado y ¿qué está inundado?

Niño 3: El agua se llevo las plantas.

Maestra: Claro, Yami no es que había un montón de plata y el agua se la llevó. Vos, imaginate que vos tenés un montón de cosas para vender. Las tenés en una mesa afuera y empieza a llover y se te arruinan todas. No es que la lluvia se llevó la plata sino que esto, que vos tenías costó mucha plata, y como perdiste todo lo que tenías que vender....

Yamila: Si pero lo.

Maestra: Vos perdiste la plata. Como todo lo que habían plantado se les arruinó, entonces la plata que iban a ganar vendiéndolo, la perdieron.

Yamila: Ahora sí entiendo.

Maestra: ¿Entendieron? Bueno, entendieron ¿sí?

Para que los niños comprendan cómo la lluvia causa la pérdida de dinero, deben ser capaces de realizar una inferencia recurriendo al conocimiento sobre la

obtención de ganancias económicas a través de la producción agrícola, pero dado que los niños no pertenecen a un medio rural, carecen de estos conocimientos. La maestra proporciona en el intercambio un andamiaje para el razonamiento de los niños: por medio de discurso referido indirecto, retoma las palabras de una de las niñas y la usa como punto de apoyo para formular una pregunta que le permite verificar la comprensión de los niños. Luego, crea una situación hipotética por medio de una estrategia de contextualización; a través del verbo cognitivo “*imaginate*”, la maestra escenifica un mundo posible en el que la protagonista es la niña y el contexto alejado de “*otras regiones del país*” se traslada al contexto de su vida cotidiana. Se establece de ese modo una relación de analogía con una situación familiar en los barrios en los que viven los niños: la situación en la que la lluvia causa la pérdida de las plantaciones y, por tanto, la pérdida del dinero que se obtendría por la venta de las cosechas puede ser considerada análoga a una situación en la que la lluvia causa la pérdida de objetos expuestos a la intemperie para vender, causando, a su vez, la pérdida del dinero que se obtendría a través de la venta de esos objetos.

Como puede observarse en el siguiente fragmento, a medida que el mundo simbólico de los niños se va ampliando por medio de la lectura de textos que les muestran otras realidades y fenómenos que no son parte de su entorno inmediato y de su cultura de origen; las maestras estimulan estratégicamente a través del intercambio que constituye el entramado de las actividades de enseñanza y el contexto necesario para la comprensión y del empleo de verbos cognitivos –*se acuerdan, saben, vieron*– la puesta en juego de conocimientos obtenidos de distintas fuentes –*textos, fotos, dibujos, experiencias directas*–. Todos ellos forman ya parte de “*la cultura de los niños*”.

(13)

La maestra y los niños leen un texto de Albert Camus “El desierto” y lo comentan

Maestra: Hoy vamos a leer un texto. Les reparto el texto. Miren el dibujo a ver si encuentran algo conocido

Niño 1: miren, hay una planta

Maestra: Hay una planta que nosotros conocemos. Esa planta ¿cómo se llamaba?

Niño 1: Pino

Niño 2: Cardón

Maestra: Cardones, ¿se acuerdan del texto sobre los cardones? ¿dónde vivían? ¿donde hacía mucho frío o hacía mucho calor?

Niño 3: Calor

Maestra: Calor. ¿Llovía mucho o de vez en cuando?

Niño 4: De vez en cuando

Maestra: De vez en cuando. Escúchenme. Los cardones vivían en un lugar donde llovía de vez en cuando.

Entonces ¿qué hacían esas plantas?

Niño 5: Tomaban mucho agua. Guardaban el agua

Maestra: Guardaban el agua, exactamente

.....

El título es “El desierto”. ¿Saben lo que es el desierto? Es un lugar...

Niño 6: ... Donde hay pocas plantas y poca agua.

Maestra: Sí. Adonde hay poca agua. No hay muchos ríos, no hay lagos, no hay mar. Lluve poco... Bueno, ¿habrá muchas plantas?, ¿habrá mucho verde?... se acuer...a ver, ¿se acuerdan ustedes de la selva, de Misiones, de las fotos que yo les había mostrado?

....

Maestra: “Durante meses, la tierra está sedienta bajo un sol abrasador”. ¿Qué será abrasador?

Niño 6: Se secan

Niño 7: Las plantas guardan también agua

Maestra: Esperen. Yo dije un sol abrasador. ¿Cómo será ese sol abrasador? Viene el sol y les hace así? (abraza a uno de los niños)

Niño 6: No, lo seca.

Maestra: ¿Por qué? ¿Como es el sol?

Niño 8: *Es grandote*

Maestra: *Sí, pero*

Niño 7: *Está caliente*

Maestra: *¿Vieron cuando en casa hacen asado, que empieza a quemar leña o el carbón?*

Niño 9: *¡Ay!, que feo, tenés calor*

Maestra: *Bueno, que se hace la brasita, que quema. Bueno, eso quiere decir, que el sol está quemando, no que está abrazando*

CONCLUSIONES

El análisis de las situaciones de enseñanza con niños de poblaciones urbanas marginales presentado en este trabajo proporciona nuevas evidencias empíricas con respecto a los microprocesos interactivos sobre los que se estructura la cooperación entre la maestra y los niños. El microanálisis discursivo muestra cómo se despliega la noción teórica de “zona de desarrollo potencial” (Vygotsky, 1964, 1978) en las situaciones concretas, al identificar la interrelación de estrategias que configuran la matriz dinámica de intercambio; que es el núcleo central de “la zona” en la que es posible la enseñanza y aprendizaje. Las maestras retoman, reformulan y reconceptualizan los conocimientos y el lenguaje de los niños y los “tejen” con otros conocimientos y formas lingüísticas. Tal como hemos observado en otros trabajos previos (Rosemberg y Borzone, 2001), en este proceso de “tejido” a través del discurso las maestras recurren a estrategias de interacción complementarias: a través de movimientos de contextualización acercan a los niños conceptos generales y abstractos y por medio de estrategias de descontextualización relacionan sus conceptos espontáneos en redes sistemáticas de conceptos y los conducen a usos del lenguaje independientes del contexto de situación.

En el caso particular de estos niños que pertenecen a minorías culturales y socialmente marginadas, que no comparten los conocimientos, el dialecto, los usos del lenguaje y los estilos discursivos más frecuentes en el ámbito escolar, las estrategias de “tejido” de las maestras dan lugar al establecimiento a través del discurso de cadenas de representaciones que conforman “puentes” para salvar la distancia y dar lugar a un diálogo intercultural que haga posible el aprendizaje.

Tal como se ha identificado en poblaciones de niños que no presentan una discontinuidad sociolingüística y cultural importante con respecto a la escuela, en este proceso las maestras se valen del lenguaje y de los recursos que esta herramienta proporciona para articular sus palabras con las de los niños. Sin embargo, a la mayor distancia entre los conocimientos, el dialecto y los estilos discursivos de los niños y aquéllos que son el objeto de las prácticas de enseñanza escolares, puede probablemente atribuirse, la presencia en el habla de las maestras de recursos y mecanismos discursivos no identificados con otras poblaciones de niños. Entre ellos, cabe mencionar el uso simultáneo de registros formales e informales para promover la participación de los niños y el uso conjunto en los intercambios de características estilísticas de la oralidad y de la escritura para facilitar la transición a la prosa escrita. Asimismo se han observado funciones diferentes de recursos ya identificados. Este es el caso de la yuxtaposición de los vocablos estándares frente a las formas dialectales no estándares empleadas por los niños, dando lugar a una forma espontánea de enseñanza bidialectal.

En el momento en que las maestras retoman y recuperan en el intercambio las intervenciones de los niños permiten el ingreso y legitiman en el aula el mundo de los niños, sus conocimientos, su forma de hablar y, al mismo tiempo, al reconceptualizar y expandir sus emisiones, amplían sus significados, su mundo simbólico y cultural. A través del discurso, las maestras resitúan a los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los sitúan en primer plano: se espera que los

niños y las niñas aprendan a leer y a escribir, aprendan el dialecto estándar y contenidos que remiten a distintas formas culturales, tanto para su crecimiento personal para desempeñarse adecuadamente en contextos socioculturales diversos, como para seguir estudiando, para trabajar; pero llevándolo a cabo desde ellos, capitalizando su patrimonio cultural y lingüístico, y no negándolo.

Cabe afirmar, por tanto, que en el plano de los procesos microinteractivos que se realizan a través de la conversación en el aula, la interculturalidad, y las estrategias de “tejido” que la hacen posible, responden a dos aspectos estrechamente relacionados: tienen un fundamento cognitivo –facilitar los aprendizajes significativos de nuevos conceptos proporcionándoles un “anclaje” en el capital cultural y lingüístico de los niños–, permitiendo al mismo tiempo potenciar un valor deseable desde el interior de las situaciones de enseñanza: promover los procesos de inclusión social en la coexistencia armoniosa de múltiples culturas.

Notas

*

¹ Los registros de observación en los centros de apoyo escolar han sido realizados en el marco del proyecto “Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de alfabetización intercultural para plurigrado” (Borzzone de Manríque, Rosemberg y Diuk 1997-2001)

² Los centros de apoyo escolar reciben a los niños antes o después del horario escolar, según los niños asistan a la escuela por la mañana o por la tarde, y se realizan con ellos tareas pedagógicas. Al estar ubicados dentro de los barrios tienen características comunitarias. Los centros, cuyas clases se analizan en este trabajo, son parte de la Red de Apoyo Escolar, una asociación civil sin ánimo de lucro de la periferia de la provincia de Buenos Aires.

Referencias

- ADGER, C., WOLFRAM, W., DETWYLER, J. & HARRY, B. (1992). Confronting dialect minority issues in special education: Reactive and proactive perspectives. *Proceeding of the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Studies Issues*.
- ÁLVAREZ, A. (1990). Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico y cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- ARNOUX, E. & BEIN, R. (1995). Els catanoparlants no som espanyols: la relación entre lengua, nación y estado. *Signo y Seña*, 4, 75-96.
- BAYNHMAN, (1996). Direct speech: What's it doing in non narrative discourse? *Journal of Pragmatics*, 25, 61-81.
- BORZONE, A. M. & GRANATO, L. (1995). Discurso narrativo: Algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22, 137-166
- BORZONE, A. M & ROSEMBERG, C. R. (1999). Alfabetización y fracaso. Una investigación en las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.
- BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (2000a). Culturas orales y alfabetización. Un desafío para la escuela. *Lectura y Vida*, 2, 18-25
- BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (2000b). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas*. Buenos Aires: Aique.
- BROWN, & BELLUGI, (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.
- BRUNER, J. (1973). Learning how to do things with words. En J. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: Clarendon press
- BRUNER, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother - child interaction*. Londres: Academic Press.
- CAZDEN, C. (1972). *Child language and education*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CHAFE, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLLINS, & MICHAELS, (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). La construcción social de la alfabetización. Barcelona: Paidós.
- DALTON, S. & SISON, J. (1995) Enacting instructional conversation with spanish speaking students un middle school mathematics. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*. <http://www.ncella.gwn.edu/miscpubs/ncrecdsl/r/>.
- del Río, I., Sánchez, E. & García, R. (2000). Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos. *Cultura y Educación*, 17/18, 41-61.
- ECHAVARRIA, J. & McDONOUGH, R. (1993). Instructional conversations in special education settings: Issues and Accomodations. *National Center for Research on Cultural Diversity and Development*.
- ECHAVARRIA, J. (1996). The effects of instructional conversations on the language and concept development of latino students with language disabilities. *The Bilingual Research Journal*, 20, 2, 339 -363.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GOLDENBERG, & PATHY CHAVES, (1995). Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers. *Discourse Processes*, 19, 57-73.

- GONZALEZ, N., MOLL, L. & AMANTI, C. (Eds.) (En prensa). *Funds of knowledge: theorizing practices in households and classrooms*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GUMPERZ, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.
- GUMPERZ, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press
- GUMPERZ, J. & FIELD, M. (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- MARTINEZ, G. A. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1, 1.
- MICHAELS, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- MOLL, L. C. (1992). Bilingual Classroom and Community analysis: Some Recent Trends. *Educational Researcher*, 21, 2, 20-24.
- NASSAJI, H. & WELLS, G. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. Ontario Institute for studies in Education. *Applied Linguistics*.
- NELSON, K., CARSKADDON, & BONVILLIAN, (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44, 497-504
- NELSON, K. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107
- NELSON, K. (1981). Acquisition of words by first language learners. En H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition*. Nueva York: New York Academy of Sciences.
- OCHS, E. (1979). Planner and un planned discourse. En T. Givón (Ed.), *Discourse and syntax*. Nueva York, Academic Press.
- O'CONNORS, M. C. & MICHAELS, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 4, 318-335.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (1993). Los estilos de lectura de cuentos de los maestros en función de la edad de los niños. *Actas del 3º Congreso Latinoamericano de Lectura*, Buenos Aires.
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En R. Gibaja & A. M. E. de Babini, *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición. El desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113.
- ROSEMBERG, C. R. (1999). La conversación en el aula. El discurso como andamiaje. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 15, 47-57.
- ROSEMBERG, C. R. (2000). Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de la escolaridad. Contextos de aprendizaje y "contextos cognitivos". *Actas de la 23ª Reunión de Asociación Nacional de Postgraduados en Educación, Brasil*
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (2001). La enseñanza a través del discurso: estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13 (4), 407-424.
- ROSEMBERG, C. R. (2002). *La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- ROSEMBERG, C. R., BORZONE, A. M. & DIUK, B. (En prensa). La lectura de textos expositivos. Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Revista interdisciplinaria*.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. & SUÁREZ, S. (1999). Interacción profesor /alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89.
- SÁNCHEZ, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y Educación*, 13, 3, 249-266.
- SAUNDERS, W. & GOLDBERG, C. G. (1999). The effects of instructional conversations and literature logs on the story comprehension and thematic understanding of english proficient and limited proficient students. *Center for Research on Education, Diversity and Excellence*.
- SIMONS, H. D. & MURPHY, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- SNOW, C. E. (1972). Mothers speech to children learning language. *Child Development*, 43.
- SNOW, C. E. & FERGUSON, C. A. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- SNOW, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 2.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. Londres: Sage Publications
- THARP, R. G. & GALLIMORE, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/nrcrdsll/r2.htm>
- THARP, R. G. & YAMAUCHI, L. A. (1994). *Effective instructional conversation in native american classrooms*. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/nrcrdsll/epr10htm>
- TRUEBA, E. T. (1999). *Latinos unidos: From cultural diversity to the politics of solidarity*. MD: Roman & Littlefield
- VIGOTSKY, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WORTHAM, S. (2001). Interactionally situated cognition: a classroom example. *Cognitive Science*, 25, 37-66.

Apéndice

Función específica que cumplen los recursos lingüísticos y discursivos en las estrategias de las maestras para generar un espacio comunicativo simétrico, para anclar la enseñanza del lenguaje en el capital lingüístico de los niños y para anclar la enseñanza de nuevos conocimientos en los conceptos espontáneos de los niños.

Recursos lingüísticos y discursivos	Generación de un espacio comunicativo simétrico	Anclaje de la enseñanza del lenguaje en el capital lingüístico de los niños	Anclaje de la enseñanza de conocimientos en los conceptos espontáneos de los niños
Alternancia de registros formales e informales	Reducir la distancia interaccional entre la maestra y los niños	Mediatizar textos descontextualizados	
Empleo estratégico de nombres personales	Reducir la distancia interaccional entre la maestra y los niños		
Empleo de paráfrasis		<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar la forma estándar de las variantes no estándar usadas por los niños. - Proporcionar sinónimos de palabras familiares utilizadas por los niños. - Reestructurar emisiones de los niños en términos más descontextualizados y recurriendo a recursos típicos de la escritura. 	Reconceptualizar la información proporcionada por los niños acentuando algún rasgo semántico
Empleo de yuxtaposición		<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones de sinonimia entre variantes estándar y no estándar y familiares y no familiares de una misma palabra. - Establecer relaciones entre una emisión y su forma reestructurada por la maestra. 	

<p>Empleo simultáneo de recursos típicos de la oralidad y de la escritura</p>	<p>Crear un texto híbrido que permita mediatizar la comprensión o producción de un texto descontextualizado</p>	<p>Introducir en el discurso situaciones hipotéticas para establecer relaciones de analogía entre conceptos anclados en situaciones cotidianas y otros alejados de ellas.</p>
<p>Empleo de marcadores de narratividad y discurso referido directo</p>	<p>Clarificar, a través de la introducción de situaciones hipotéticas, las consecuencias comunicativas de los textos que producen los niños.</p>	<p>Introducir en el discurso situaciones hipotéticas para establecer relaciones de analogía entre conceptos anclados en situaciones cotidianas y otros alejados de ellas.</p>
<p>Empleo de verbos cognitivos</p>	<p>- Introducir en el discurso situaciones hipotéticas</p>	<p>- Introducir en el discurso situaciones hipotéticas. - Remitirse a la estructura de conocimientos de los alumnos</p>
<p>Empleo de discurso referido indirecto</p>	<p>Retomar la información proporcionada por los niños en la dirección que requiere su argumentación</p>	<p>Retomar la información proporcionada por los niños en la dirección que requiere su argumentación</p>
<p>Empleo de conectivos adversativos y causales</p>	<p>Vincular sus emisiones a las de los niños y señalar el razonamiento compartido en la elaboración de textos</p>	<p>Vincular sus emisiones a las de los niños y señalar el razonamiento compartido en la elaboración de conocimiento.</p>
<p>Empleo de verbos y expresiones modales</p>	<p>Manipular distintos niveles de información.</p>	<p>Manipular distintos niveles de información.</p>