Universidad Iberoamericana Puebla

Repositorio Institucional **http://repositorio.iberopuebla.mx**

Doctorado Interinstitucional en Educación Tesis

Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula

Brito Miranda, Teresa Eugenia

2017

http://hdl.handle.net/20.500.11777/2551

http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981

CONVIVENCIA EN LA SECUNDARIA: MOMENTOS DE DESEQUILIBRIO EN EL AULA

DIRECTOR DEL TRABAJO
TUTOR: DR. FRANCISCO HUMBERTO EDUARDO ALMEIDA ACOSTA
CO-TUTORA: DRA. MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

presenta
TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA

Puebla, Pue. 2017

INDICE

RESUMEN.....5

INTRODUCCIÓN.....6

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....12

1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....15

Pregunta General.....15

Preguntas Específicas.....15

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....16

Objetivo General.....16

Objetivos Específicos.....17

1.3 JUSTIFICACIÓN.....18

1.3.1 La convivencia escolar como campo de estudio emergente.....19

1.3.2 La disciplina, la indisciplina y los alumnos adolescentes en la escuela......22

1.4 ALCANCES Y LÍMITES DEL ESTUDIO.....28

1.5 MARCO CONTEXTUAL.....29

1.5.1 Contexto General.....29

1.5.2 Contexto Específico.....38

II. PERSPECTIVA TEÓRICA.....42

LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE EL INTERACCIONISMO.....42

2.1 EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.....45

2.2 EL INTERACCIONISMO INTEGRADOR EN EL AULA.....49

2.2.1 Descripción del modelo EPR.....50

2.2.2 El análisis de la práctica docente desde la didáctica profesional.....53

2.2.3 Contexto y situación en el análisis de la práctica docente.....58

2.2.4 Las interacciones, tensiones, desequilibrios y ajustes en el aula.....59

2.2.5 Los intercambios verbales.....62

2.2.6 El rostro en la interacción.....65

2.3 LÓGICAS DE ACCIÓN DE LOS ADOLESCENTES.....71

2.3.1 La lógica de integración.....74

2.3.2 La lógica de la estrategia.....75

2.3.3 La lógica de la subjetivación.....76

III PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....80

3.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO 80
3.2 EL MÉTODO 84
3.3 LA INMERSIÓN AL TRABAJO DE CAMPO, EL ESCENARIO Y LOS SUJETOS 85
3.4 EL TRABAJO DE CAMPO Y LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN 87
3.5 LA ORGANIZACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA 89
3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS 95
IV RESULTADOS DEL ANALISIS Y DISCUSIÓN 98
El ABORDAJE DE LA TAREA, LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO Y LAS DISTENSIONES Y DISRUPCIONES EN EL AULA 98
4.1. EL ABORDAJE DE LA TAREA PARA LA CASA 104
4.1.1 La solicitud de la tarea hecha en casa y la no entrega 107
a) Exhibir a los alumnos ante el grupo 108
b) Diferencia en el trato a los alumnos frente a la misma falta 116
c) Solicitar a los alumnos la presencia de sus madres y padres ante el incumplimiento de la tarea 125
4.1.2 Instrucciones de la tarea 128
a) Exhibir a los alumnos ante el grupo 128
b) Dar un trato distinto a los alumnos respecto a las instrucciones de la tarea 133
4.2 ABORDAJE DE LO INDIVIDUAL FRENTE A LO COLECTIVO 137
4.2.1 Abordaje de los distintos ritmos de trabajo 139
a) Presionar públicamente a los alumnos 141
b) Poner límites con palabras para llamar la atención de los alumnos 143
4.2.2 La construcción del aprendizaje 148
a) Dar indicaciones mientras un alumno hace uso de la palabra 149
b) La formulación de preguntas y repetición de las respuestas de los alumnos 152
c) Utiliza palabras de cercanía para dar confianza y seguridad y solicita la colaboración de los compañeros 156
4.2.3 El abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE) 160
a) Dejar que los alumnos resuelvan 160
b) Exhibir al alumno enjuiciando su tarea públicamente 165
4.3 DISTENSIÓN Y DISRUPCIÓN EN EL AULA 167
4.3.1 Actividades del aula empleadas por los alumnos para mostrar su poder frente a sus compañeros 173
4.3.2 Bromas, burlas y alusiones sexuales empleadas por los alumnos para relajarse 180

4.3.3 Actividades distintas a las indicadas por la maestra e interferencias en las actividades del aula 187

4.3.4 Reglas de acción de la práctica docente 197

4.3.5 Principios pedagógicos en acto 202

V. CONCLUSIONES 206

REFERENCIAS 224

ANEXOS 234

Anexo 1. EJEMPLO DEL CUADRO GENERAL DE MOMENTOS DE DESEQUILIBRIO 234

Anexo 2. EJEMPLO DE GUION DE ENTREVISTAS A MAESTRA Y ALUMNOS 237

Anexo 3. EJEMPLO DE CUADRO DE LAS REGLAS DE ACCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE 240

RESUMEN

El trabajo de investigación doctoral que se presenta analiza los momentos de desequilibrio, ruptura o desencuentro en el aula de una escuela secundaria pública vespertina de modalidad general, desde el campo investigativo de convivencia escolar y desde un eje de análisis de la convivencia como fenómeno relacional. Desde un enfoque interaccionista se analiza la convivencia en el aula, específicamente las interacciones en las que se generan desequilibrios presentados como momentos de ruptura en el curso que siguen los intercambios, la tarea o actividad compartida en el aula, de acuerdo con las intencionalidades de la docente y los alumnos que participan en el aula.

La perspectiva teórica considera el interaccionismo simbólico como enfoque y el interaccionismo integrador en el aula de Vinatier y Altet (2008) y Vinatier (2013) como teoría sustantiva para comprender las interacciones en el aula, así como las dimensiones del concepto de experiencia escolar desarrollados por Dubet y Martuccelli (1998) para comprender las lógicas de las acciones. Se lleva a cabo desde una perspectiva metodológica interpretativa de corte cualitativo con una orientación etnográfica. La unidad de análisis fueron los momentos de desequilibrio alrededor de los polos en tensión en las interacciones en el aula relacionados con lógicas epistemológica, práctico-didáctica y relacional. El análisis considera los aportes de Kerbrat-Orecchioni a partir de Goffman desde los intercambios verbales, así como las dimensiones del concepto “experiencia escolar” planteado por Dubet y Martuccelli (1998). Los resultados muestran tres tipos de desequilibrios relacionados con su situación: la tarea para hacer en casa, el abordaje de lo individual frente a lo colectivo y las distensiones y disrupciones en el aula. El análisis permitió también reconstruir las reglas de acción de la práctica docente en cuestión, así como sus principios pedagógicos en acto y el sentido de las interacciones desde la perspectiva de los alumnos adolescentes.

INTRODUCCIÓN

La convivencia en la escuela es un campo de estudio que se está posicionando recientemente en las escuelas de México. Como fenómeno educativo ha sido poco trabajado en las escuelas mexicanas de manera intencional, sin embargo "compartimos la visión de que la convivencia es componente indispensable de la calidad educativa porque alude al tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje" (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010, p.22).

La motivación personal de esta investigación inicia como una inquietud personal observada a partir de la situación de madre de familia sobre las relaciones en el aula y en la escuela secundaria entre los alumnos y los profesores, alrededor de normativas y reglas y el difícil trabajo del prefecto de disciplina, siempre en enfrentamiento con los adolescentes. La preocupación por los aprendizajes sobre convivencia que estas relaciones generan fue el motor inicial de esta investigación.

Otra motivación y reto fue el querer acercarse a la realidad educativa mexicana a través del escenario de la escuela secundaria pública. A partir de la idea común de que este nivel educativo muestra un grado de dificultad mayor que los demás por la edad de los alumnos y de la idea de ser poco trabajado por la investigación educativa fue un incentivo inicial para su abordaje. Al mismo tiempo se consideraron los resultados de algunos estudios como los de Etelvina Sandoval (2002; 2009) desde los sujetos implicados y Rafael Quiroz (2003) sobre el manejo del tiempo en la escuela secundaria, que han sido cuestionamientos a este nivel educativo y a la formación docente de los profesores de secundaria. La cuestionada reforma de este nivel educativo del 2005, también fue motivo de acercamiento para decidir el escenario de la presente investigación. A medida que fue avanzando el proceso formativo del doctorado, fue necesario ir rompiendo con espacios comunes para profundizar en el sentido de lo que sucede en la escuela secundaria con los adolescentes como actores a partir de un enfoque analítico de la convivencia escolar, tomando distancia de los enfoques discursivos y prescriptivos.

El escenario de la investigación consideró una escuela secundaria general pública en el turno vespertino. Esta escuela se ubica en un municipio conurbado a la ciudad de Puebla, en una zona que anteriormente fue ejido, con un núcleo de población de origen indígena que se ha

modificado con pobladores migrantes de otros municipios aledaños. La escuela es de organización completa y el turno vespertino cuenta también con los tres grados de secundaria. El estudio se llevó a cabo en un grupo de primero de secundaria al ser reportado éste como un grupo problemático en cuestión de disciplina. La práctica docente observada fue de una profesora experimentada que también labora por la mañana en un preescolar público y que fue reconocida por el equipo de compañeros como una práctica cercana a los alumnos y con logros académicos.

Esta investigación se planteó con la finalidad de aportar al enfoque analítico de la convivencia escolar proporcionando herramientas para el análisis de problemáticas de convivencia en el aula, a nivel de relaciones e intercambios verbales entre los alumnos y el maestro. De esta manera, esta investigación se abocó al análisis de los momentos de desequilibrio o ruptura de la actividad compartida en el aula, desde un enfoque relacional. El interés se centró en la comprensión de sus contenidos, la manera en la que se abordan, el tipo de significados que se movilizan en estos intercambios, así como el tipo de dificultades que manifiestan acerca de la docencia.

Desde el punto de partida se observó que en la secundaria la mayoría de los profesores sufren con sus alumnos. Al mismo tiempo, los alumnos parecen disfrutar una de sus mejores etapas escolares, debido a las oportunidades que les presenta la escuela para “echar relajo”, hacer amigos y pasar ratos agradables. Sin embargo, algunos alumnos parecen al mismo tiempo padecer esta situación. Particularmente llamó la atención que más varones que mujeres parecían enfrentarse directamente a los profesores. Por esta razón, inicialmente se consideró la investigación en el campo de la convivencia, pero desde el abordaje de la disciplina e indisciplina. Sin embargo, este abordaje mostró que estos conceptos parecían encerrarse en un círculo vicioso que era iniciado por el significado tradicional de la palabra disciplina, aunque la intuición indicaba que era necesario abordar este fenómeno con otra mirada.

El abordaje de la pregunta de investigación acerca de cómo se originan y abordan las interacciones en el aula y en particular los momentos de desequilibrio que se generan en la actividad compartida en el aula, demandó una perspectiva teórico metodológica específica. Esta partió del análisis de diversos campos de estudio empalmados: la convivencia escolar, la disciplina en el aula, la perspectiva de los estudiantes como adolescentes y la práctica docente. El

enfoque del estudio se orientó por el interés de conocer las interacciones en el aula a un nivel micro, es decir, a nivel de situaciones porque son estas interacciones lo que conforman el núcleo de la convivencia. Al mismo tiempo fue necesario considerar permanentemente el peso del contexto en estas situaciones, referido tanto a la cultura escolar de la institución específica, como del nivel educativo en el que se hizo la investigación, así como el contexto socioeconómico de la escuela, el turno vespertino que tiene su problemática específica, la cultura del magisterio, entre otros. De esta manera el enfoque interaccionista fue el que se eligió para dar cuenta de este ámbito micro referido al núcleo de la convivencia. Se consideró aplicar el enfoque interaccionista integrador, aporte sustantivo de Vinatier, Altet, Morin (2008), investigadoras francesas que se han preocupado por abordar lo que sucede en el aula en las relaciones "cara a cara". Su propuesta parte de la práctica docente como una práctica profesional que requiere ser analizada para ser reconstruida constantemente al tiempo de generar conocimientos para la profesión. Esta propuesta parte de las experiencias de los propios profesores que analizan sus experiencias concretas de manera colegiada. Su propuesta parte de los sucesos del aula conformados por interacciones en situación y del análisis del contenido y significado de ello. Este enfoque específico del aula integra la situación y el contexto como una arena en la que hay intercambios entre distintos actores, maestro y alumnos y alumnos entre sí. A partir de esto, la orientación etnográfica que integra la observación directa y a través de medios como la videograbación fue parte de la metodología empleada pues permitió recuperar las interacciones en situación a partir de los intercambios verbales, junto con otros elementos que permitieron cualificar estos intercambios, como los gestos, la ocupación de los espacios, entre otros. El reto mayor fue la organización del material para su análisis, así como la conformación de las estrategias de análisis. Se hicieron varios ejercicios analíticos hasta llegar a dar respuesta a las preguntas de investigación de manera rigurosa afinando las estrategias a través de varios niveles de reducción y condensación de información, codificación e interpretación de la misma.

Una de las contribuciones de esta investigación fue la aplicación de la perspectiva interaccionista integradora en el aula para el análisis de los momentos de desequilibrio en la actividad compartida. Con este trabajo de investigación se contribuye a la línea de investigación sobre convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, de manera teórica y metodológica al

hacer un abordaje analítico del objeto de estudio. La implicación práctica derivada de esta investigación radica en una manera de analizar la práctica docente, ya sea la propia o la de otro profesor, integrando la visión de los alumnos adolescentes que tienen sus propias lógicas. En estas lógicas se presentan significados importantes en cuanto al aprovechamiento de la escuela para sus propios fines formativos subjetivos como el pertenecer a un grupo de amigos y socializar y divertirse y conformar su identidad, al tiempo de sufrir la escuela como retos o pruebas que es necesario pasar para conformarse como sujetos. Se confirma también en este estudio que la práctica docente se conforma de tensiones que mantienen a su vez un equilibrio frágil de la actividad compartida en el aula. Las situaciones en las que se rompe este equilibrio muestran problemas de la práctica docente como por ejemplo el abordaje de lo colectivo y grupal frente al abordaje de lo individual que impacta en la subjetividad de los alumnos. También se muestran los intereses de los alumnos que van más allá de un enfrentamiento abierto y aparentemente con el único sentido de enfrentarse a la autoridad, de acuerdo con una creencia generalizada.

Este trabajo se encuentra estructurado en cinco capítulos que corresponden a la estructura formal de la presentación de una investigación doctoral.

El primer capítulo se refiere al planteamiento del problema y en él se presenta la descripción del problema de investigación desde una construcción práctica y desde una construcción conceptual. Se exponen las preguntas de investigación que llevan al planteamiento de los objetivos de la misma. También se encuentra aquí la relevancia de la investigación primero desde el punto de vista práctico y posteriormente desde los campos de investigación educativa en México relacionados con el objeto de este trabajo: la convivencia escolar, la disciplina, los estudios sobre alumnos adolescentes. En este capítulo se plantean los límites de la investigación y sus alcances y la descripción del contexto amplio que implica un breve estado de la escuela secundaria en México con la exposición de datos relevantes que aportan una visión global de este nivel educativo que son relevantes para este estudio. Para finalizar este capítulo se presentan de forma sucinta datos del contexto específico en el que se enmarca la investigación.

El segundo capítulo plantea la perspectiva teórica conformada a partir del campo de estudio de convivencia escolar que plantea en el centro las interacciones, por lo que el interaccionismo simbólico de alcance intermedio orienta teóricamente la investigación. El

enfoque interaccionista integrador en el aula de Vinatier, Altet y Morin (2008) sostenido en el interaccionismo de Goffman aportan la aplicación de este enfoque a nivel mico en el aula. Este enfoque específico toma elementos de la didáctica de la profesión desarrollada por Pastré y Vergnaud, (citados en Vinatier, 2013) que fundamentan el análisis de la práctica docente. Aunque este enfoque considera globalmente las lógicas de los alumnos que se entrecruzan con las de la práctica docente, se acudió al desarrollo teórico de Dubet (2010) y Dubet y Martuccelli (1998) sobre la sociología de la experiencia para considerar las dimensiones que conforman el concepto de experiencia escolar y detallar el análisis de la perspectiva de los alumnos adolescentes.

En el capítulo tres se desarrolla la perspectiva metodológica en la que se plantea la articulación entre la perspectiva teórica y la metodológica, el abordaje del método para esta investigación, los medios para la recolección de la información y la inmersión al trabajo de campo, así como los sujetos y el escenario de la investigación. Se exponen las estrategias de organización y análisis de la información recabada en campo, así como las herramientas empleadas en el espacio de análisis mayormente intencionado. Por último, se explicitan las principales consideraciones éticas contempladas a lo largo del proceso de investigación, especialmente durante el trabajo de campo y el análisis de la información.

Los resultados de la investigación se presentan en el capítulo cuatro. Este está organizado a partir de las tres categorías encontradas relacionadas con las situaciones de los momentos de desequilibrio en el aula: el abordaje de la tarea para hacer en casa, el abordaje de lo individual frente a lo colectivo las diferencias en el aula y la distensión y disrupción en el aula. En este capítulo se explican los resultados a partir de la descripción, la ejemplificación, el análisis y la interpretación de lo encontrado. El capítulo termina presentando las reglas de acción de la práctica docente observada, así como los principios pedagógicos en acto que sintetizan las lógicas de esta práctica docente.

En un apartado distinto se plantean las conclusiones del trabajo de investigación agrupadas iniciando con una síntesis de los resultados a un nivel de abstracción mayor. En seguida se plantean los aportes teóricos, los metodológicos y los relacionados con la práctica educativa. Para el cierre de las conclusiones se presenta una reflexión personal acerca de los aprendizajes del proceso de formación doctoral y la elaboración de la presente investigación.

Se presenta posteriormente la lista de referencias bibliográficas y documentales que fueron consideradas en esta investigación.

Por último, se exponen tres anexos que contienen ejemplos de herramientas para la recolección de la información en campo, la organización, reducción y condensación de la información y herramientas para el análisis.

Quiero agradecer el apoyo incondicional de mi tutor Dr. Eduardo Almeida Acosta quien me acompañó no solamente con su sabiduría de la vida y el saber académico, sino con su cercanía y apoyo moral en todo momento. También agradezco infinitamente a mi co-tutora Dra. María Cecilia Fierro Evans quien me motivó al estudio de este tema desde antes de iniciar el doctorado. Así mismo recibí de ella el apoyo académico específico relacionado con el tema, su orientación y apoyo para aplicar una teoría que no ha sido traducida al español ni aplicada en México. Agradezco también a la Dra. María Bertha Fortoul por sus comentarios, su apoyo en la aplicación de la teoría, así como por su cuidadosa lectura, su apertura y disposición al diálogo para detallar el análisis y pulir el trabajo de comunicación oral y así como por aceptar ser parte de este logro como lectora de este trabajo y sinodal.

Agradezco de manera personal y afectuosa a la escuela y al equipo de la dirección que aceptó generosamente ser el escenario de la investigación, a sus alumnos de primero de secundaria del turno vespertino, que tienen rostros definidos pero que por razones de confidencialidad no se mencionan sus nombres igual que a la profesora Cristina, que fue muy generosa en permitir abrir las puertas de su práctica docente y de su corazón desde lo más profundo de sus preocupaciones por cada uno de sus alumnos.

Agradezco a mi familia que me sostuvo de manera importante afectivamente en este proceso, a mis padres por su ejemplo de lucha y constancia, a Víctor, mi esposo, y a mis hijos Sofía, Pablo y Sara que me inspiraron siempre para llegar al final. A mis compañeros del Claustro de Educación de la Ibero Puebla que me aligeraron el camino y a Martha Arreola por su apoyo con las videograbaciones durante el trabajo de campo.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la vida cotidiana de la escuela, la convivencia en el aula tiene una gran importancia para la educación que en ella se construye. Es a partir de ella como se aprenden formas de convivencia que impactan también en la vida fuera de la escuela.

A través de las relaciones e intercambios en el aula se gestionan aprendizajes que tienen consecuencias también en la equidad de los procesos educativos. Las relaciones y los intercambios entre el docente y sus alumnos pueden o no favorecer la permanencia de estos últimos en la escuela. Hay estudios que reportan cómo el trato entre los profesores y alumnos se relaciona con el abandono y la deserción (SITEAL, 2010; Tapia, Pantoja y Fierro, 2010, p. 200).

En esta investigación interesó de manera central la perspectiva de la convivencia en el aula para analizar determinado tipo de intercambios en los que se generan desequilibrios o rupturas en el curso de los intercambios en las actividades compartidas del aula partiendo del supuesto de que en estos intercambios impactan en saberes, comportamientos y habilidades sociales que llevan a la construcción de formas de convivencia.

En el nivel educativo de secundaria, la convivencia siempre ha significado un reto importante para los profesores. Ellos se quejan del comportamiento de los alumnos adolescentes, de su falta de interés por aprender, distracciones, faltas de respeto entre ellos y hacia los profesores, entre otros problemas relacionados también con la convivencia en la escuela como el acoso escolar y otros. Estos problemas sentidos fueron observados en la inmersión en el campo y la propia experiencia en relación a la vida escolar. Los profesores refieren problemas de disciplina en sus grupos. Algunos investigadores reportan que es el principal problema con el que se enfrentan en su desempeño profesional (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003).

A partir de observaciones realizadas en los salones de clase, como parte de la inmersión al campo en esta investigación, se ubicaron situaciones que provocan tensiones de diverso tipo en el aula. Aparentemente se enfrentan las perspectivas de los alumnos y las de los profesores. Los alumnos parecen a veces más interesados en socializar y divertirse, que en aprender. Se observó también que se generan tensiones y conflictos entre los mismos alumnos. Los profesores en

entrevistas manifiestan que se encuentran desgastados y temerosos respecto a la manera de cómo tratar a los estudiantes a partir de las disposiciones que se han generado en la implementación de la reforma educativa. Se observó que los profesores parecen tener pocas herramientas para favorecer condiciones que lleven al aprendizaje, así como también muestran dificultad para lograr en los alumnos una disposición para el estudio. En muchas ocasiones se ven rebasados por el comportamiento de su grupo. El turno vespertino parece tener condiciones aún más desfavorables que el matutino pues muchos de sus alumnos son rechazados de otras escuelas y son percibidos como problemáticos, según lo reportado por los mismos maestros y por estudios al respecto (Saucedo, 2005).

Desde un planteamiento teórico el problema de investigación se describe a partir del ámbito de la convivencia en el aula, teniendo como escenario una determinada práctica docente en donde se presentan momentos de desequilibrio o ruptura de la actividad del aula que se manifiestan en los intercambios. Estos momentos de desequilibrio se pueden comprender por la capacidad de agencia de los actores a partir de los roles que desempeñan (docente y alumno). El abordaje de ellos puede estar o no enfrentado de acuerdo con los intereses de los actores mostrando lógicas distintas. Por un lado, las lógicas del docente a partir de su propia práctica profesional en un escenario que presenta tensiones en la gestión del aprendizaje, en el abordaje de las secuencias didácticas y consideraciones prácticas, así como la gestión de los intercambios y relaciones en el aula (Vinatier y Altet, 2008).

Desde un enfoque de la práctica docente, Fierro y Carbajal (2003) han observado que cuando el profesor busca establecer condiciones para que el alumno aprenda, el docente ofrece una propuesta que puede ser aceptada, rechazada o utilizada para otros fines por los alumnos. En este sentido, los profesores por lo general, no esperan aprender de los alumnos como individuos ni del grupo en general; se consideran a sí mismos como únicos portadores de una propuesta educativa. Esta oferta del profesor incluye comportamientos frente a las normas, comportamientos afectivos en los que se manifiesta el trato con los alumnos, así como una secuencia didáctica para llevarlos a los aprendizajes. En esta secuencia presentan los contenidos académicos organizados de cierta manera priorizando unos sobre otros o planteando también actividades que llevan a aprendizajes de diverso tipo, no solamente aprendizajes curriculares sino

también aprendizajes para la vida (Fierro y Carbajal, 2003). La docencia se desarrolla en medio tensiones pues está sostenida en incertidumbres (Meirieu, 2001) que constituyen parte de su esencia. Vinatier y Altet (2008) y Morin (2008) desde una perspectiva interaccionista aplicada al aula, llegan a la misma conclusión sobre la docencia. La práctica docente es a la vez el escenario en el cual se dan las interacciones en el aula y la razón de ser de las mismas. Es desde esta perspectiva que se considera la práctica docente en esta investigación.

En este escenario está también presente la perspectiva de los estudiantes adolescentes, pues como ya se dijo los alumnos son también actores e interactuantes en esta práctica docente. Los alumnos de secundaria son adolescentes que actúan buscando identificarse como jóvenes y vivir con intensidad su experiencia escolar (Saucedo, 2004), aprovechando todo lo que la escuela les ofrece en cualquiera de sus espacios, además de la oferta del profesor y los espacios curriculares. Construyen y viven su propia experiencia estudiantil (Reyes, 2010), es decir su experiencia individual como alumnos en la escuela secundaria a partir del contexto y situaciones específicas. En este estudio, la perspectiva de los alumnos fue parte esencial en el planteamiento del problema a investigar, ya que el interés se centró en las interacciones entre el docente y los alumnos y fue necesario considerar ambas perspectivas para buscar la comprehensión de sus lógicas de acción.

Por lo anteriormente expuesto, se asume que esta investigación se ubica en el campo de estudio de la convivencia escolar. Fue abordada como fenómeno relacional, por lo que ésta se considera como un hecho humano que implica “vivir con”, es decir, en relación. De acuerdo con Hirmas y Eroles (2008, en Fierro y Tapia, 2013), la convivencia es un proceso de construcción continuo de un referente común que lleva a la familiaridad entre sus miembros y los conduce a la formación de su identidad, tanto como individuos como del grupo al cual pertenecen. Este proceso se desarrolla y se expresa a través de interacciones, transacciones, negociación de significados y valoraciones.

Sintetizando el planteamiento, la investigación se abordó desde el enfoque interaccionista y se centró en los momentos de desequilibrio de la continuidad de la actividad compartida en el aula en un grupo de primero de secundaria de una escuela pública vespertina, en una asignatura especifica durante una secuencia didáctica completa. De esta manera, estos momentos de

desequilibrio se constituyeron en la unidad de análisis de la investigación. Se refieren a momentos de ruptura en los cuales las tensiones generadas por las tres lógicas de actuación que operan en simultáneo en el quehacer docente - de orden epistemológico, práctico-didáctico y relacional- no logran ser resueltas de manera satisfactoria por los actores involucrados, sino que por el contrario, se hace evidente una ruptura, discontinuidad o desencuentro en el curso que siguen los intercambios, la tarea o actividad compartida de acuerdo con los propósitos que unos y otros persiguen. Para Morin (2008), son momentos que requieren de una gran capacidad de adaptación, ajustes importantes y/ o regulaciones en las interacciones en el aula.

El análisis de los momentos de desequilibrio desde un eje relacional se refiere entonces a momentos de interacción específicos en el aula, en el escenario de una práctica docente. Éstos se manifiestan en interacciones que muestran distintas lógicas de los alumnos y de la práctica docente abordados a partir de los intercambios verbales.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación tiene un carácter micro, porque se enfoca en particular a las interacciones cara a cara en el contexto y situaciones del aula. Se aboca a la dimensión relacional de la convivencia.

A partir de este planteamiento se formularon las siguientes preguntas de investigación.

1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta General

¿Cómo abordan el docente y los alumnos de secundaria los momentos de desequilibrio en el abordaje de las tensiones generadas en la actividad compartida del aula, en el marco de la convivencia?

Preguntas Específicas

1. ¿Qué situaciones generan momentos de desequilibrio en los intercambios que se desarrollan en el abordaje de las tensiones generadas en la actividad compartida del aula de la escuela secundaria?

2. ¿Cuál es el contenido de estos momentos de desequilibrio?
3. ¿Qué recursos despliegan los alumnos en el aula para abordar los momentos de desequilibrio?
4. ¿Cuáles son los ajustes y regulaciones empleados desde la práctica docente para abordar los momentos de desequilibrio?
5. ¿A qué tipo de problemas de la práctica docente hacen referencia esos momentos de desequilibrio?
6. ¿Qué consecuencias tiene la manera en la que se abordan los momentos de desequilibrio para la construcción de formas de convivencia?

En esta línea de preguntas, se plantearon los siguientes objetivos para la investigación:

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de la investigación fue aportar categorías para analizar los momentos de desequilibrio generados en los intercambios en la actividad compartida del aula de secundaria desde un eje relacional. En este sentido, la investigación pretendió contribuir metodológicamente al enfoque analítico del campo de estudio de la convivencia escolar en el ámbito del aula aplicando un enfoque interaccionista. Por otra parte, se buscó generar conocimiento sobre la manera en que se abordan los momentos de desequilibrio mencionados aportando al campo de conocimiento de la convivencia escolar.

Objetivo General

Analizar la manera en la que se generan y abordan los momentos de desequilibrio y ruptura de las tensiones generadas en una práctica docente, en los intercambios de la actividad compartida en el aula de la secundaria entre docente y alumnos y las consecuencias de su abordaje en la construcción de formas de convivencia.

Objetivos Específicos

1. Analizar las situaciones que generan los momentos desequilibrio en las tensiones que se generan en una práctica docente en los intercambios durante la actividad compartida en el aula de secundaria durante una secuencia didáctica completa.
2. Analizar el contenido de los momentos de desequilibrio observados en el aula desde un eje de análisis relacional.
3. Analizar los recursos y estrategias empleados por los alumnos y el docente para abordar los momentos de desequilibrio mencionados.
4. Caracterizar el tipo de problemas de la práctica docente a los que hacen referencia los momentos de desequilibrio identificados.
5. Analizar las implicaciones del abordaje de los momentos de desequilibrio, por parte de sus actores, para la construcción de formas de convivencia.

El estudio se llevó a cabo en el escenario de una escuela secundaria general, pública y vespertina. Éste estuvo conformado por el grupo de primero de secundaria, considerado como el más problemático en disciplina por los informantes clave. Se observó una secuencia didáctica completa de una asignatura asignada a una profesora percibida como una maestra cercana a los alumnos y que logra sus objetivos de enseñanza, de acuerdo con la percepción de los informantes clave, que conformaban parte del equipo de la dirección escolar. Se hicieron observaciones y registros de video de las 8 sesiones que integraron el proyecto o secuencia didáctica completa y la información se complementó con dos entrevistas a la profesora y una entrevista corta a 6 estudiantes de diverso nivel de desempeño.

El eje del análisis se planteó desde una perspectiva relacional (Morin, 2008) e interaccionista integradora (Vinatier,2013) a partir de los intercambios verbales fundamentalmente, pues se consideraron también los gestos y el uso del espacio a partir de las transcripciones de las videograbaciones que integraron los registros para el análisis.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La importancia teórica de este esta investigación se argumentó en el abordaje de la convivencia en el aula desde un enfoque interaccionista que permite un acercamiento más detallado a través del análisis de la misma como fenómeno relacional. Desde un enfoque metodológico la investigación se justifica en la necesidad de aportar categorías de análisis que lleven a comprender el significado de las interacciones desde la lógica de los distintos participantes en el aula, partiendo de que éstas son componentes de la convivencia en el aula.

Por otro lado, el abordaje de la convivencia en el nivel educativo de secundaria también ayuda a comprender las dificultades relacionales que se presentan en éste pasando de explicaciones comunes, que no han tenido repercusiones concretas en el aula, como lo reportan los estudios sobre la disciplina en el aula (Furlán y Spitzer, 2013), a la comprensión de las lógicas del docente y los alumnos. Esta comprensión puede llegar a impactar en las relaciones en el aula y en la formación o actualización de profesores al contar con herramientas para observar la convivencia generada a través de su práctica docente.

Desde un enfoque práctico, la investigación se justificó ante la necesidad de comprensión por parte de los profesores de las consecuencias convivenciales generadas por su práctica docente que impactan también los procesos de aprendizaje y por tanto, su implicación en el derecho a una educación de calidad. En la vida escolar en general, se parte de la idea de que la convivencia se aprende de manera natural sin necesidad de intencionarla. Sin embargo, es muy importante analizar las consecuencias pedagógicas que tiene la manera en la que cada docente aborda las relaciones y los momentos de desequilibrio en su práctica, en las relaciones cara a cara, pues de ellas se derivan consecuencias en la manera de construir distintas formas de convivencia incluso fuera de la escuela.

A continuación, se destalla la justificación teórica a partir de argumentos extraídos del estado del conocimiento de los campos de investigación que confluyen en esta investigación.

1.3.1 La convivencia escolar como campo de estudio emergente

Desde un punto de vista pedagógico se reconoce la importancia de la convivencia en el aula para la construcción de formas de convivencia que van más allá del espacio escolar. Al estudiar las interacciones en el aula se está profundizando en el meollo de la convivencia en un espacio escolar en el que los alumnos pasan la mayor parte de su vida.

La convivencia comparte ciertos espacios del campo de estudio con el estudio de la disciplina desde la práctica docente. Una parte del escenario de la convivencia está constituido por las situaciones en las que los docentes buscan poner condiciones y desarrollar en los alumnos disposiciones para aprender, es decir, la disciplina tal como la define Furlán (2013). De esta manera, el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), conforma una línea de investigación en la que se integran estos dos campos, junto con el de la violencia escolar.

Desde un punto de vista teórico-metodológico el campo de la convivencia escolar, según lo reportan Fierro y Tapia (2013) es un campo emergente que tiene muchos aspectos pendientes por aclarar y analizar.

En la publicación del COMIE del 2003 (Furlán, 2003) ya se vislumbraba el campo de la convivencia escolar y la disciplina como línea emergente en la que se planteaba como problema la definición de ambos campos. En 2013 se publicó el estado del conocimiento de la siguiente década en la que se presenta un avance más claro sobre la definición del campo de la convivencia y la clasificación de los diversos estudios relacionados. Al mismo tiempo aparecen temas que no habían sido suficientemente visualizados en el estado del conocimiento anterior y que se presentan enlazados al campo de la convivencia escolar: la discapacidad y la discriminación, la violencia de género y en contra de las mujeres, el bullying, el cyberbullying, la narco violencia, el abuso y consumo de drogas y estudios sobre las políticas públicas y legislación sobre la convivencia y estos temas. Esta nueva clasificación de alguna manera es un avance en la cualificación del campo de la convivencia. Sin embargo, hace falta avanzar con estudios de profundidad acerca de la convivencia como fenómeno relacional.

En el último estado del conocimiento referido en el párrafo anterior, el capítulo sobre convivencia escolar (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013) representa un avance sustancial ya que en él se clasifican los tipos de estudios realizados, sus enfoques y alcances. Esto permitió distinguir el enfoque analítico del prescriptivo en primera instancia. El desarrollo de este último enfoque es más abundante, a diferencia del analítico en el que se reportan menos estudios. Fierro y Tapia (2013) conceptualizan como normativo-prescriptivo el enfoque que se refiere a premisas para la intervención, ya sea como prevención de violencia o manejo de conflictos. En el ámbito de la práctica educativa se reportan experiencias innovadoras sobre convivencia democrática relacionadas con la formación en gestión y docencia y con la convivencia pacífica (Fierro y Lizardi, 2013). Para esta investigación tienen relevancia en el sentido de que muestran la manera en la que la práctica educativa escolar puede impactar en formas diversas de convivencia, entre las que se encuentra la democrática y la de cultura de paz.

El enfoque analítico es definido por Fierro, Tapia (2013), como el enfoque que busca profundizar en la convivencia como campo de conocimiento. Se han encontrado estudios analíticos con perspectivas educativas y sobre la práctica docente (Fierro y Carbajal, 2003; Fierro y Fortoul, 2016; Bazdresch, 2000). Sin embargo, se requiere investigar el fenómeno relacional dentro del aula.

La perspectiva relacional se refiere a la convivencia como fenómeno u objeto de estudio. Puede aportar al campo del conocimiento, o al campo práctico como el caso de los aportes de Vinatier y Altet (2008) y Morin, (2008) quienes desarrollan un modelo de análisis interaccionista de la práctica docente desde un paradigma formativo de carácter colaborativo que se deriva de la didáctica profesional. La perspectiva analítica relacional de la convivencia con un enfoque interaccionista que dé cuenta de las relaciones micro en el aula en México no ha sido trabajada, por ello esta investigación consideró este enfoque.

En el estado del conocimiento de la convivencia escolar se plantea por otra parte, la inexistencia del término “convivencia” en otras lenguas, lo que complica también la definición y conceptualización del campo. Se considera parte sustancial de la práctica educativa escolar referida al encuentro entre pares y con adultos. Se expone su escaso tratamiento tanto desde la práctica educativa como desde la investigación. Esta situación reporta la necesidad de estudios

que permitan caracterizarla desde los dos espacios. Fierro y Tapia (2013) ubican además dos orientaciones de la convivencia: una como prevención de la violencia y otra que la considera constitutiva de la calidad de la educación.

La presente investigación se adhiere a la segunda orientación pues asume en su planteamiento que las interacciones en el aula se dan en el escenario de la práctica docente impactando en la calidad de los aprendizajes.

La complejidad del abordaje de la convivencia por lo tanto se manifiesta en el traslape de varias disciplinas y enfoques, por ejemplo, la educación para la paz, los derechos humanos, democracia, educación incluyente, educación intercultural, educación cívica y ética, como lo reporta el estado del conocimiento mencionado. Comparte con todos estos enfoques su enraizamiento en la vida cotidiana y su proyección hacia la formación de ciudadanía, es decir su perspectiva de lo público (Fierro y Tapia, 2013). Además, en todos estos enfoques subyace un elemento educativo que se advierte en la necesidad de aclarar dentro del abordaje analítico y relacional de la convivencia, las consecuencias educativas derivadas de las formas de relación que se analizan y que esta investigación ha abordado.

Fierro, Carbajal y Martínez (2010) consideran que la perspectiva de convivencia permite un acercamiento a las prácticas de convivencia a través de los siguientes elementos: “la construcción y puesta en marcha de normativas, las interacciones en el salón de clase relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el establecimiento de relaciones entre los distintos agentes” (p.21). En este sentido, esta investigación toma como enfoque las interacciones y las relaciones en el aula.

Los hallazgos de los trabajos muestran el gran rezago en la práctica educativa de la escuela mexicana en cuestiones de convivencia y el gran reto para la investigación en este campo para dar cuenta de él de manera más detallada.

1.3.2 La disciplina, la indisciplina y los alumnos adolescentes en la escuela.

Los conceptos “disciplina” e “indisciplina” en la vida escolar se asocian con la convivencia en la escuela dado que se materializan y se expresan a través de las relaciones e interacciones en el aula. Es importante también no perder de vista en este aspecto que los sujetos que protagonizan estas interacciones juegan determinados roles que tienen relación con el sentido de sus acciones. Con este supuesto fue necesario consultar los avances del conocimiento en el campo de la disciplina como en la línea de los estudios sobre los sujetos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular, el campo de estudio dedicado a los alumnos jóvenes y adolescentes, por tratarse de un estudio realizado en el nivel de la escuela secundaria.

En algunos estudios se aborda el término “convivencia” como un término más actualizado que el de “disciplina” (Sús, 2005). Como campo de investigación se le ha considerado como la cara negativa de la convivencia como fenómeno. Es por ello que algunos de las investigaciones que abordan la disciplina en la escuela la han definido de manera cercana al concepto de represión, enfocando su estudio desde una perspectiva sociológica macro a partir de la consideración de la función de la escuela como institución. Desde esta perspectiva, se han hecho abordajes desde teorías de la reproducción, por ejemplo, que no han tenido un impacto significativo en la vida de las aulas, según se reporta en el estado del conocimiento del COMIE, 2013). Se encuentra literatura sobre la disciplina con un tratamiento discursivo y prescriptivo orientado a la intervención, muchas veces despojado del contexto en el que se dan los problemas de la disciplina en el aula (Furlán, 2003; Furlán, Saucedo y Badía, 2004).

Por otra parte, se advierte la escasa presencia del tema y se reportan estudios con tratamientos éticos, políticos ideológicos y doctrinarios, más que desde un punto de vista analítico y relacional, lo cual no ha favorecido el crecimiento del campo (Furlán y Spitzer, 2013; Noyola, 2000), quizá derivado del problema de la polisemia de los términos disciplina e indisciplina. La falta de un abordaje analítico y relacional es un argumento que justifica la importancia de la presente investigación.

En el estado del conocimiento del COMIE del 2003 se había planteado ya que el tema de la disciplina ha sido subvaluado en la investigación educativa (Pereda, Plá y Osorio, 2013). Los

problemas de indisciplina son asociados con la competencia exclusiva de los profesores y directivos, es decir, se consideran como fallas en la formación profesional. Sin embargo, de manera paradójica, la disciplina y la indisciplina no son consideradas en la formación inicial de los docentes. Esto plantea la importancia de su abordaje desde la investigación que tiene que dar cuenta de las lógicas o sentidos que pueden contener estos conceptos a partir de los roles de los actores en el aula de manera que posteriormente puedan introducirse en la formación y actualización docente.

Desde la investigación educativa, Furlán (2003) advierte del desplazamiento del campo de la disciplina hacia el campo de la violencia escolar. Esto lo señala como peligroso pues al asociarlo al tema de violencia se desdibuja el trabajo educativo de la escuela sobre las condiciones para aprender, trasladando esta función a otro ámbito y restando importancia a la agencia de la escuela en este aspecto. En este sentido, esta investigación contribuye por un lado al análisis de la problemática desde una perspectiva que impacta a los procesos de interacción en el aula desde una visión relacional que impacta en los aprendizajes. Los procesos de interacción en el aula se relacionan con el concepto disciplina e indisciplina como elementos integrados en la vida del aula que se explicitan de alguna manera en los momentos de desequilibrio en las tensiones de la práctica docente manifiestas en las interacciones en el aula.

En esta investigación, después de la revisión de la literatura se advirtió la necesidad teórica del abordaje del campo de estudio en cuestión desde una perspectiva distinta que pudiera dar cuenta con mayor detalle de lo que sucede en las interacciones relacionadas con las condiciones y disposiciones para aprender, como ha sido definida la disciplina en el enfoque de práctica educativa (Furlán, 2003). A pesar de ser tan importante la disciplina para iniciar y mantener el trabajo cotidiano en las escuelas, es muy poco trabajada, según lo reporta el estado del conocimiento (Furlán y Spitzer, 2013).

Furlán (2004) se aboca al desarrollo del enfoque de la disciplina desde la práctica educativa en la que plantea una tensión entre disciplina e indisciplina. La disciplina la conceptualiza como un complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales de las acciones de los sujetos que participan en la institución y se centra en los dispositivos, su establecimiento y su práctica. Este enfoque se asemeja al del interaccionismo integrador en el aula de Vinatier y

Altet (2008) que plantea la práctica docente en un escenario con polos en tensión (epistemológico, práctico y relacional), cuyo equilibrio se construye entre todos pero requiere de la gestión docente para mantenerlo.

La indisciplina por su parte, se refiere a episodios. No se constituye en sistema, se refiere más a momentos o actos y al comportamiento de los alumnos. En este sentido lo que se considera como disciplina se puede plantear como parte de la práctica docente conformando el escenario y contenido en el que se dan los desequilibrios en la continuidad de la dinámica construida en el aula. La gestión de la disciplina se asocia con una de las funciones del docente.

El concepto de indisciplina en cambio, aparece ligado a las actuaciones de los alumnos, según los estudios revisados en el estado del conocimiento del COMIE (2013). Es importante hacer notar que en el estado del conocimiento mencionado no se reportan estudios que relacionen la indisciplina por parte del docente, es un concepto que se operacionaliza en los alumnos. Banz (2008) por el contrario, considera que el incumplimiento de las responsabilidades en una comunidad educativa, es indisciplina y no solamente se refiere a los estudiantes, incluye a todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, Vinatier y Altet (2008) hablan de un equilibrio que se construye entre todos, lo que implica la responsabilidad de todos.

El abordaje teórico de la disciplina desde la práctica educativa busca encontrar el espacio en el que se construye la relación entre disciplina-indisciplina y trascender el tratamiento dicotómico que prácticamente todas las investigaciones hacen del tema (Pereda, Pla y Osorio, 2013; Partepilo y Sosa, 2012). Es en este sentido que esta investigación encuentra justificación, al abordar desde una visión interaccionista las dos perspectivas implicadas, la docente y la de los alumnos.

En cuanto a los estudios sobre disciplina en el nivel de secundaria, en el estado del conocimiento del COMIE se reportan en México un total de 14 trabajos entre 2003 y 2013. La mitad de ellos son artículos que en su mayoría son reflexiones sobre diversos aspectos conceptuales y los otros se refieren a reportes de investigaciones empíricas, lo cual deja ver un vacío importante en el tratamiento de las condiciones y disposiciones para el aprendizaje. En este sentido, se justifica la presente investigación al tratar de profundizar en la comprensión de los

momentos de desequilibrio en la actividad compartida en el aula que se entrelaza con estudios de convivencia y disciplina.

Otro de los campos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación es el de los sujetos o actores de los procesos educativos, en este caso los maestros y los alumnos. Para la presente investigación algunos de estos estudios han sido de vital importancia dado que en los otros campos se tiende a enfatizar el rol del maestro. Conocer la perspectiva de los estudiantes ayuda a equilibrar las dos posturas en interacción, a lo largo de toda la investigación. Algunos de los trabajos fundamentales en esta línea relacionados con los estudiantes de nivel secundaria fueron significativos porque son abordados desde la perspectiva interpretativa. En este sentido aportaron una visión del sentido que tiene la escuela tanto para los profesores como en el caso de los estudios de Sandoval (2009) y Quiroz (2003). También fueron de utilidad en el planteamiento del problema y el conocimiento del contexto general de la investigación específicamente de la problemática del nivel educativo de secundaria. Los estudios sobre los estudiantes fueron también importantes, en particular el reporte del estado del conocimiento de esta línea trabajado en México por el COMIE en el que desde el 2003 se presentó como un campo de investigación ya posicionado (Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galas, 2013). El reporte de las investigaciones sobre estudiantes en el nivel de secundaria fue trabajado por Claudia Saucedo, Alfredo Furlán y Carlota Guzmán.

La orientación de Saucedo (2004; 2006) ha sido desde la voz de los estudiantes y empleando fundamentalmente la observación. Estos estudios permiten visualizar a los alumnos como actores de la convivencia y no solamente considerando la perspectiva de la práctica docente. Estos estudios muestran la agencia de estos actores. Por este motivo fueron un antecedente importante para la presente investigación.

Guzmán y Saucedo (2013), refieren que el estudio sobre los estudiantes se ha diversificado no solamente temáticamente sino también metodológicamente. Dos de estos subcampos han sido relevantes para la presente investigación. Uno de ellos es el subcampo que en el estado del conocimiento de esta línea se tituló “Los estudiantes ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar” trabajado por Cuevas, A. (2013). Se consultó específicamente la parte correspondiente a la secundaria, aportando al conocimiento del contexto

de esta investigación centrado en este nivel educativo. El otro subcampo consultado se refiere a las “Identidades, experiencias, culturas y representaciones sociales” sobre las experiencias de los estudiantes de secundaria en torno al significado que guarda la escuela para ellos, enfatizando la polifonía de sus voces, tal como ella lo menciona (Saucedo, 2013). Para la presente investigación fue significativo revisar no solamente el contenido temático y el soporte teórico de estos aportes sino también la construcción del problema de investigación y la metodología empleada. Estos estudios plantearon desde el inicio la posibilidad de considerar en el análisis elementos como las dimensiones del concepto de experiencia estudiantil planteadas por Dubet y Martuccelli (1998) para comprender las lógicas de actuación de los alumnos en las interacciones en el aula.

Saucedo (2004) lleva a cabo un análisis cultural acerca del significado que los alumnos otorgan a sus maneras de actuar en la escuela secundaria. Específicamente se centra en acciones como “echar relajo” y “el respeto entre mujeres y hombres”, que los maestros consideran indisciplinas. Su perspectiva teórica se refiere a las prácticas culturales. Concluye que el proceso de disciplina-indisciplina no tiene como único referente las reglas y normas explicitadas en los reglamentos o discursos colectivos. En sus hallazgos considera la existencia de prácticas que trascienden la escuela originadas en prácticas culturales familiares o del barrio u otros espacios que se entraman con la cultura escolar y se desenvuelven también ahí. Estas prácticas que denomina “de largo alcance” les permiten a los alumnos “construir márgenes de movimiento dentro del aula” (Saucedo, 2004). Estos resultados fortalecen el supuesto de que los alumnos tienen sus propias lógicas de actuación que ponen en tela de juicio las percepciones de maestros y directivos que mantienen la idea de que los alumnos se enfrentan directamente a todo lo que se les presenta como autoridad, sin conocer cuáles son sus motivos.

Estas conclusiones llevaron a considerar la importancia del análisis de los momentos de desequilibrio en la continuidad de lo compartido en el aula desde la perspectiva interaccionista ya que como Saucedo concluye, los maestros y los alumnos tienen distinto significado sobre las mismas acciones. Por lo tanto, las orientaciones de estas acciones pueden ir en distintas direcciones, que en ocasiones pueden verse enfrentadas u opuestas. Para el maestro, desde su rol, se trata de disciplinar, es decir controlar, o poner condiciones para aprender, mientras que para el alumno se trata de apropiarse de territorios del aula para sus propios fines, no aburrirse. Esta

conclusión fue considerada como un supuesto importante en el planteamiento de esta investigación.

Hay otras investigaciones reportadas en la línea de sujetos de la educación con la perspectiva de estudiantes de secundaria frente al aprendizaje, el desempeño académico y el conocimiento con hallazgos sobre convivencia escolar como la de Lozano (2007; 2009) reportadas por Cuevas, A. (2013) que concluyen que las representaciones sociales de los alumnos con altos índices de reprobación se relacionan con la asistencia a la escuela como mal necesario de control impuesto por los adultos. Sin embargo, para ellos la asistencia a la escuela tiene sentido en tanto que es un espacio de convivencia social con amigos, además de encontrarle sentido a la obtención del certificado al que le encuentran la utilidad para el mercado laboral (Dubet y Martuccelli, 1998). Esto muestra que el sentido de la escuela para los alumnos adolescentes puede ser diverso y que sin embargo la convivencia en la escuela es algo que les interesa. Lo mismo se aprecia en los hallazgos de las investigaciones de Reyes (2010) acerca de las experiencias estudiantiles de alumnos de telesecundarias. La telesecundaria se percibe como una oportunidad para estudiar, para relacionarse con otros y para salir del ámbito tradicional en el que se encuentran los alumnos. La afectividad es un componente importante en la construcción de su experiencia, expresada en sus relaciones sociales de amistad, compañerismo, cercanía y confianza con el profesor.

Los hallazgos de estas investigaciones en secundaria manifiestan la importancia que los propios estudiantes atribuyen a la convivencia en las escuelas. La convivencia en sí misma es uno de los sentidos de asistir a la escuela, quizá para ellos sea el más importante. A manera de conclusión estos estudios justifican, por lo tanto, el interés de analizar los momentos de desequilibrio en la práctica docente en secundaria, específicamente en las rupturas de la continuidad de los intercambios en el aula, manifiestos en las interacciones, como elementos significativos de la convivencia.

1.4 ALCANCES Y LÍMITES DEL ESTUDIO

El punto de interés se centra en el estudio de las interacciones en tanto que conforman las relaciones en el marco de la convivencia en el aula. No se analizaron éstas con una mirada pedagógico-didáctica en primera instancia. El enfoque pedagógico se consideró como consecuencia del abordaje de los desequilibrios en situaciones específicas. Esto significa que dichas consecuencias son los mensajes que se generan en estas situaciones sobre distintas formas de convivencia que pueden impactar en aprendizajes para la vida.

El estudio por lo tanto no es estrictamente un análisis de práctica docente desde una perspectiva didáctica o pedagógica. El eje de análisis es relacional en el escenario de una práctica docente, que se centra en los intercambios verbales de los momentos de desequilibrio de la continuidad de las actividades compartidas en el aula. Por lo tanto, tienen la misma importancia la perspectiva del docente como la de los alumnos, cada uno de estos actores, desde su rol específico en el aula.

El estudio se deslinda de abordajes macro sobre la función reproductiva de la escuela, en particular en lo que se refiere a la disciplina escolar desde esta perspectiva. Cuando se menciona la disciplina en esta investigación se aborda desde la práctica educativa como condiciones y disposiciones para el aprendizaje.

Se asumió la dificultad del estudio por la complejidad del problema: se pretendió dar cuenta de los momentos de desequilibrio en un campo en el que se cruzan las perspectivas de profesores y alumnos en dos procesos implicados, el de enseñar y el de aprender, así como en la resolución de situaciones prácticas en el aula y la gestión de las relaciones en el aula. Se asumió también el complejo empalme de los campos de la convivencia, la disciplina y el de los sujetos de los procesos educativos, en particular de los alumnos adolescentes.

Se realizó el estudio en un escenario con la intención de profundizar en el significado de una práctica docente y las formas de interacción de los alumnos en esa práctica. No fue un estudio de caso en el que se integrara la visión cultural del contexto dando sentido al caso mismo.

En cuanto al método de recogida de información no se trató de un estudio etnográfico. Se empleó un tipo de observación con orientación etnográfica que considera el contexto y la situación para el análisis. Se basó en registros que muestran la transcripción de las situaciones video grabadas de manera directa.

Los resultados no buscaron generalizaciones, sino aportar al conocimiento de los significados de las interacciones en el aula, así como proporcionar herramientas para el análisis de la convivencia en el aula de la secundaria pública desde un enfoque interaccionista.

1.5 MARCO CONTEXTUAL

1.5.1 Contexto General

En este apartado se presentan elementos generales acerca del nivel escolar de secundaria que permiten ubicar contexto general y la cultura escolar de este nivel educativo. En la segunda parte se plantea el contexto específico que enmarca esta investigación. Se refiere a la ubicación de la escuela en donde se llevó a cabo la investigación, así como a su descripción.

Se inicia planteando algunos datos generales sobre el nivel educativo en cuestión. Aquellos que se refieren específicamente a la secundaria en México fueron tomados en su mayoría del Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Robles, 2014) (Robles, 2015). Posteriormente se exponen las principales características de este nivel educativo a partir de la reforma de la secundaria del 2005 que es por la que se rige actualmente este nivel. Para ello se consultó la información oficial de un documento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que contiene las orientaciones para normar la reforma en los estados. (SEP, 2005).

Según el Informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2010) en el nivel medio, el predictor más fuerte del desempeño escolar, después del factor socioeconómico es el contexto de la escuela y el docente. "…un clima escolar donde prevalezca la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo, productivo desde el

punto de vista pedagógico, constituye la dimensión de mayor influencia a la hora de medir el rendimiento de los estudiantes" (SITEAL, 2010, p. 151). Esto significa que es posible incidir en este problema para que los alumnos no abandonen la escuela, otorgando un lugar importante al campo de la convivencia y el clima escolar.

Esta investigación se plantea en el ámbito de la escuela secundaria que de manera similar a los otros niveles educativos está marcada por diferencias e inequidades, como lo refieren distintos documentos tanto a nivel nacional como de la región de América Latina (Schmelkes, 2005; SITEAL, 2010; García -Huidobro, 2009). En América Latina la segregación de los niveles sociales entre la educación pública y privada se puede ver en la poca mezcla social entre alumnos de distintos estratos sociales dentro de las instituciones escolares (García- Huidobro,2009).

México, junto con Bolivia y Brasil son los países con menor proporción de escuelas privadas. En México, en las instituciones educativas de estrato alto hay 11 estudiantes de estrato alto, por cada alumno de estrato bajo y en las de estrato bajo, hay 6 estudiantes de estrato bajo, por cada uno de estrato alto, según datos obtenidos de la CEPAL (2007) sobre la base de PISA, citados por García-Huidobro (2009). Según estos estudios México es uno de los países con mayor segregación en sus escuelas. Se muestra también con los resultados de la prueba PISA que, en países con mayor mezcla social, los resultados educativos son más favorables para los aprendizajes de los alumnos pobres. Las escuelas secundarias públicas de México en el ciclo escolar 2014-2015 constituyeron el 87.5% de las escuelas de este nivel educativo. El 91.8% de los alumnos tuvieron un tipo de sostenimiento público (INEE, 2015, p. 53). Esta información sobre la escuela en México da una idea acerca de un sistema educativo con segregación que repercute en la falta de oportunidades para convivir y aprender de diferentes culturas, pero también de la posibilidad de que la brecha de la desigualdad no se acorte y se reproduzca.

> "Existen antecedentes que indican que, al agrupar a los estudiantes según su nivel socioeconómico y sus características culturales, se inhibe el efecto de "pares" según el cual los niños y jóvenes aprenden también la comunicación entre ellos y no solo por la enseñanza del maestro" (García- Huidobro, 2009, p. 27).

Esta información muestra el estado de la educación secundaria en México como parte del contexto latinoamericano. Se plantea el reto de la calidad educativa, dentro de la cual se contempla la convivencia como oportunidad educativa orientada a la formación de ciudadanía, la cual puede desarrollarse de manera privilegiada en la escuela.

El Sistema Educativo Mexicano, ha sido fuertemente cuestionado en el nivel educativo de secundaria en concreto, tanto por los niveles de deserción que presenta como por sus prácticas y tradiciones difíciles de modificar que impiden un cambio más profundo (Sandoval, 2009; Quiroz, 2003). En el ciclo 2014-2015 se tuvo una tasa de absorción de los egresados de primaria para el ingreso a secundaria del 97%. Sin embargo, la tasa de deserción en este nivel y en este ciclo fue de 5.1%, lo que muestra que la escuela no está siendo capaz de retener a sus alumnos. Por otra parte, se observa que el mayor porcentaje de alumnos que deserta de manera regular, lo hace durante el ciclo escolar (INEE, 2015, p. 36). La deserción puede tener causas externas relacionadas con la situación socioeconómica de los alumnos, pero también influye en ella lo que sucede dentro del aula.

En el ciclo 2014-2015 se matricularon 30, 621, 529 estudiantes en todo el Sistema Educativo Nacional, de los cuales el 21.9% correspondieron a la educación secundaria, esto es, cerca de un cuarto de la población escolar (INEE, 2015).

Las escuelas secundarias técnicas tuvieron un mayor número de alumnos por escuela, seguidas de las escuelas con secundaria de modalidad general y al final, las secundarias comunitarias son las que menos alumnos tuvieron. Sin embargo, en global, la modalidad de secundaria general es la que albergó el mayor número de alumnos y tuvo también mayor cantidad de escuelas (INEE, 2015). Esta información muestra la importancia de esta modalidad.

De acuerdo con lo planteado por el INEE (2015), el trabajo infantil es un obstáculo para la asistencia a la escuela. El 97.5% de alumnos adolescentes de entre 12 y 14 años de edad que trabajan menos de 20 horas o no trabajan, sí asistió a la escuela en el ciclo 2014-2015. El 79.3 % de quienes hacen trabajo doméstico y el 67.1 % de quienes realizan trabajo extra doméstico, también asistieron a la escuela. Sin embargo, resta un porcentaje importante que no asiste. El 20.7 % de los adolescentes entre 12 y 14 años que hacen trabajo doméstico, es decir, poco más de la

quinta parte, no asiste a la escuela. Y el 32.9%, casi la tercera parte de los adolescentes que hacen trabajo extra doméstico, no asisten. Si se toma en cuenta que se trata de un nivel educativo básico y que constituye un derecho, es una situación alarmante. Esto manifiesta nuevamente las condiciones del contexto, pero también muestra que la escuela no está siendo lo suficientemente prometedora en cuanto a pertinencia.

De acuerdo con investigaciones respecto a la calidad de la educación, no solamente en México, sino en América Latina (Tapia, Pantoja y Fierro, 2010); (Fernández, 2003); (SITEAL, 2010) se ha identificado que los factores relacionados con lo que se vive en la escuela, como son el clima y las relaciones intervienen de manera importante en la calidad de los aprendizajes y pueden compensar o mitigar, en alguna medida, las carencias e inequidades que presentan a nivel macro los sistemas educativos (Flores, Stevens y Lo, 2005, citados en Mancera, 2013). La formación y actualización de los docentes para contar con herramientas para dar un trato equitativo a los estudiantes es vital, sin embargo, es escasa. Los maestros, en general cuentan con pocos espacios de trabajo colegiado, según lo observado en la inmersión en el campo. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) solo el 16.7% de los profesores de secundaria estaban incorporados a la carrera magisterial en el ciclo escolar 2013-2014, lo cual habla de que la actualización docente quedaba en una gran parte a merced de las posibilidades y voluntad de los mismos. Además, se agrega a esto, los problemas específicos de la formación en la carrera magisterial que son también reportados por los propios profesores en entrevistas informales. Por ejemplo, Fierro (2005) y Pereda (2011) (citados en Pereda, Plá y Osorio, 2013, p. 134) coinciden en sus hallazgos encontrando que los profesores no cuentan con herramientas para abordar los problemas de disciplina en el aula y no ubican esto como un problema de formación, sino lo atribuyen a otros factores como la inexperiencia o a la crianza familiar de los alumnos. El desarrollo de estudios que aporten a la comprensión de lo que sucede a nivel de las escuelas en concreto, pueden dar herramientas para analizar las prácticas educativas de los docentes además de arrojar luz al diseño e implementación de políticas educativas relacionadas con estas aristas de la calidad educativa.

La escuela secundaria tiene además una complejidad particular de la que emanan problemas que no se han podido resolver. En este nivel educativo los problemas de relaciones

entre maestro y alumnos se incrementan. En uno de sus estudios Sandoval (2009) encuentra que el eje de organización de los trabajos del aula en la escuela secundaria es la disciplina, entendida y vivida como control en relación con el clima escolar. A partir de esto se observa que la disciplina sigue siendo un problema importante para el trabajo pedagógico del aula y se sigue cuestionando sin encontrar salida.

Otro aspecto importante a valorar sobre la situación de la escuela secundaria es la pertinencia de sus contenidos curriculares (Ruiz Cuéllar, 2002; Sandoval, 2009) y de los estilos y organización pedagógicos. Las nuevas generaciones de alumnos presentan diferencias importantes de acuerdo con los cambios sociales y tecnológicos propios de la época que es importante comprender tales como la cantidad de información y su velocidad en el acceso, así como la cantidad de redes sociales, entre otros elementos.

Estos cambios impactan también en las relaciones cara a cara en el salón de clase, por ejemplo, la necesidad de mayor movimiento en los procesos de aprendizaje, el uso de mayor cantidad de imágenes, además del mundo de las redes sociales paralelo a las relaciones en la escuela de la que forman parte y en las que la escuela se prolonga desarrollándose también fenómenos de convivencia negativos. Por ejemplo, el cyberbullying (Velázquez, 2009; 2013). Velázquez (2009) muestra que los niños y adolescentes no están desarrollando hábitos de desarrollo digno. En sus investigaciones ha encontrado que un buen porcentaje de ellos considera necesarios los golpes para resolver sus conflictos. Así mismo afirma que el fenómeno del acoso entre compañeros va en aumento. El uso de objetos electrónicos dentro del salón de clase causa conflictos y las condiciones para aprender se ven profundamente afectadas (Saucedo y Furlán, 2005). Los estudiantes disfrutan haciendo peleas a veces no generadas por conflictos reales sino por simple diversión. Los entornos son cada día más violentos en las familias y los barrios. A veces la línea que diferencia la indisciplina de la violencia es resbalosa (Furlán, 2004). En este sentido, la escuela secundaria necesita revisar su organización y contenidos para responder a las problemáticas actuales.

A continuación, se describe la educación secundaria de acuerdo con el Sistema Educativo Mexicano. Forma parte de la educación básica en México que es federalizada y descentralizada a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANME) firmado en

1992. Esto significa que el gobierno federal transfirió a los estados los recursos y la responsabilidad de operación de la educación básica y la formación y actualización de los maestros. Basada en el artículo 46 de la Ley General de Educación, la reforma considera que la educación secundaria forma parte de la educación básica conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Ahora se ha adherido a la educación básica, el nivel medio superior. De acuerdo con la manera en que se ofrece el servicio escolarizado, se clasifica en modalidades de operación: general, técnica, telesecundaria y secundaria para trabajadores. (SEP, 2005). En el siguiente cuadro se muestran las características principales de las distintas modalidades.

Aspecto	**Secundaria General**	**Secundaria Técnica**	**Telesecundaria**	**Secundaria para trabajadores**
Propósito original	Jóvenes en edad	Jóvenes en edad. Acercamiento sistemático a la educación tecnológica y a un ámbito particular a través de talleres	Jóvenes en edad. Atención a comunidades rurales con menos de 2500 habitantes	Atención a personas mayores de 15 años y que son trabajadores. Funcionan en horario vespertino y nocturno
Ubicación	Predominante en zona urbana	Urbana, semiurbana y rural	Predominante rural	Mayoría urbana
Personal docente	1 maestro por asignatura del currículum	1 maestro por asignatura del currículum. Personal necesario para actividades tecnológicas	1 maestro por grado: existen muchas escuelas multigrado	1 maestro por grado. Se utiliza parcialmente el currículo nacional para secundaria
Personal de apoyo y administrativo	Varía con el tamaño y	Varía con el tamaño y	Escaso o inexistente en esta modalidad	Varía con el tamaño y

	contexto de la escuela	contexto de la escuela		contexto de la escuela
Duración de las clases o módulos	50 minutos reglamentarios	50 minutos reglamentarios	50 minutos reglamentarios	45 minutos de clase sin intervalos excepto 15 minutos de descanso a mitad de la jornada
Normas nacionales que actualmente rigen su funcionamiento	Acuerdo Secretarial No. 98	Acuerdo Secretarial No. 97	Manual de operación	No tienen acuerdo específico. Utilizan el acuerdo secretarial no. 98

Fuente: SEP (2005, pp.11, 12.)

Para conocer el funcionamiento de la escuela secundaria se describen a continuación los aspectos que se han considerado importantes de la reforma de la secundaria de 2005 (SEP, 2005) que rige actualmente a este nivel educativo. La descripción se basa en el documento oficial de la misma reforma. La reforma se centró en el gobierno y funcionamiento de la escuela. Pretendió revisar la gestión institucional de los sistemas educativos nacional y de las entidades, haciendo énfasis en la calidad con equidad. Cada entidad debía diseñar su propia normatividad conforme a las orientaciones generales. Se justificó en la necesidad de incidir en los problemas de la inequidad en la calidad, partiendo de las diferencias, no solamente para respetar sino para enriquecer la educación, atender los problemas de la situación laboral de los profesores, considerar el carácter nacional de la educación básica y el marco normativo. El reto principal fue la permanencia de los estudiantes y la relevancia de los aprendizajes del currículo considerando que para que esto suceda se requiere de un trato distinto para tratar de compensar las diferencias con oportunidades distintas para la formación. En el documento de la reforma se explicitan varios

dilemas: la generalidad frente a la especificidad; lo pedagógico frente a lo organizacional y lo laboral, así como el dilema entre transformar y conservar.

El primer dilema referido a la generalidad frente a la especificidad, se pretendió resolver, considerando todos los aspectos básicos y comunes a los distintos tipos de escuelas, en relación a su funcionamiento y gobierno.

Respecto al segundo dilema, lo pedagógico frente a lo organizacional y laboral, se planteó partir de la situación laboral de los maestros, sus diferentes horas de contratación, cargas horarias, las plantillas del personal de las escuelas respetando su situación laboral (SEP, 2005). Al respecto, Sandoval (2009) asegura que una de las debilidades de esta reforma ha sido no atender las condiciones laborales que se han venido arrastrando como el deterioro de los salarios, una pérdida importante de prestigio profesional, "contrataciones temporales, fragmentación de su tiempo de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas de contrato como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender" (Sandoval, 2009, p. 184). Con la nueva reforma constitucional en materia educativa aprobada en el 2013, se modificaron las condiciones laborales de los trabajadores de la educación. Deberán someterse a evaluación para poder permanecer en la escuela frente a grupo. En esta última reforma se crea un sistema de evaluación y el servicio profesional docente, en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior.

El tercer dilema se considera inherente a la naturaleza de la educación y se busca integrar al sistema, a las escuelas y a las personas en procesos de mejoramiento que lleven a la innovación.

En el documento de las Orientaciones de la Reforma (SEP, 2005) se plantean además los rasgos de la escuela secundaria deseable. En ellos se encuentra implícita una concepción de disciplina para el trabajo en donde se hace énfasis en la relación del alumno con los conocimientos. Se plantean aspectos relacionados con la convivencia escolar desde un enfoque de diversidad: "Una escuela que ofrezca a todos sus estudiantes la posibilidad de aprender a vivir juntos de una manera constructiva, mediante la valoración de la diversidad intercultural, la paz y el rechazo a la desigualdad" (SEP, 2005, p. 16). Se explicita que la escuela debe partir de las

necesidades e intereses de los adolescentes para desplegar todas sus potencialidades; así como disponer de los materiales necesarios y que el tiempo que se emplea sea efectivo.

La disciplina se define "como un medio que asegure la convivencia, el adecuado clima en el aula y en la escuela, y el respeto a la dignidad e integridad del educando y demás personal que forma la comunidad escolar" (SEP, 2005, p. 22).

Se considera también la idea de la escuela como una comunidad de aprendizaje y una organización que aprende, por lo que le da un valor importante al trabajo colegiado y a la responsabilidad compartida. De acuerdo con esto la comunidad escolar define sus normas específicas de convivencia, con la conducción del equipo directivo y el director, considerando los principios de estas Orientaciones Generales y la disposición de la autoridad educativa del estado. Se subraya la importancia de que la reglamentación sea flexible, no solamente de acuerdo con el tipo y modalidad de la escuela, sino con la especificidad del contexto de las escuelas.

En cuanto a las principales problemáticas que se han observado en la secundaria Sandoval (2009) plantea la heterogeneidad del perfil de los maestros que en este nivel es mucho más marcada que en los maestros de otros niveles de la educación básica: el 50% de los profesores de secundaria son normalistas, mientras que el resto llegan de otras profesiones o instituciones de educación distintas. Las malas condiciones de la planta física y el número de alumnos por profesor son elementos importantes característicos de este nivel que no han permitido que el profesor desempeñe su labor adecuadamente. La información de entrevistas a estudiantes normalistas de la investigación realizada por Sandoval (2009, p. 190) reporta que los profesores de secundaria apoyan escasamente a los alumnos que presentan problemas, fomentan un tipo de aprendizaje memorístico, no trabajan promoviendo valores y los alumnos normalistas practicantes los perciben poco comprometidos. Así mismo, reportan también la existencia de instrumentos de control para la disciplina como tarjetas para anotar las salidas al baño, las participaciones en clase, las tareas, entre otros dispositivos que se lleven a cabo para cumplir con las normas de la escuela.

Como parte del contexto es también importante considerar las diferencias entre los turnos matutino y vespertino. Saucedo (2005) advierte esta diferencia en la organización escolar de acuerdo con procesos de selección, ubicación y descalificación:

> El turno vespertino funciona como una especie de contenedor de alumnos rechazados de otros planteles por su bajo rendimiento académico o su mala conducta y no existen programas alternativos para su manejo, pero sí una fuerte producción de discursos y prácticas que los ubican como difíciles de controlar (Saucedo, 2005, p. 642).

1.5.2 Contexto Específico

En esta parte se expone la ubicación de la escuela en donde se efectuó la investigación, así como su descripción.

La escuela en donde se llevó a cabo la investigación se ubica en la localidad de Santiago Momoxpan, municipio de San Pedro Cholula, Puebla.

Momoxpan cuenta con 17,622 habitantes, 8,425 hombres y 9,197 mujeres. El porcentaje de analfabetismo en personas de 15 años y más, es de 2.76 %. El porcentaje de personas de esta edad con educación básica incompleta es de 30.25% (SEDESOL, 2010).

El grado de escolaridad es de 9.58. El 1.75% de su población es hablante de lengua indígena. En la localidad se encuentran 3,981 viviendas, de las cuales el 6.96% disponen de una computadora (SEDESOL,2010).

El grado de marginación social es muy bajo, de acuerdo con los indicadores del INEGI, que entre otros incluyen el número de adultos analfabetas, la población adulta que no ha terminado la primaria, así como algunas características de las viviendas. Es catalogado por SEDESOL (2016) como localidad de rezago social muy bajo

La localidad de Momoxpan está catalogada por el INEGI como una localidad urbana. Sin embargo, en ella se mezclan culturas urbanas y semi-rurales por haber sido este municipio un ejido y recibir población que migró de poblaciones rurales en décadas anteriores. Hay un núcleo de pobladores originarios de origen náhuatl. Las casas habitación en donde se encuentra enclavada la escuela son de varios niveles socioeconómicos, desde viviendas de clase media y media alta hasta viviendas semi-rurales y de interés social.

La escuela es una secundaria de control público federal transferido, de modalidad general y turno vespertino. Se ubica en la zona escolar 014. Pertenece a la sección 23 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Es de organización completa, esto es, cuenta con todos los grados del nivel educativo de secundaria.

A continuación, se presenta la distribución de los alumnos del turno vespertino:

1er. grado	Varones	19
	Mujeres	13
	Total	**32**
2do. grado	Varones	18
	Mujeres	5
	Total	**23**
3er. grado	Varones	14
	Mujeres	15
	Total	**29**
Total de alumnos del turno vespertino	Varones	51
	Mujeres	33
	Total	**84**

A continuación, se presenta un cuadro con los datos oficiales del personal docente y administrativo de la escuela en sus dos turnos, en donde se da cuenta de las diferencias entre ambos turnos. Sin embargo, durante la observación se apreció un número menor de personal de auxiliar y de servicio, que más adelante se reporta.

Estadística del personal docente y administrativo

	Turno Matutino	Turno Vespertino
Personal docente	16	8
Educación física	1	1
Tecnológica	5	1
Artística	2	2
Personal administrativo auxiliar y servicio	15	7
Docentes de tiempo completo	1	0
D. ¾ de tiempo	7	0
D. ½ tiempo	11	2
D. horas	5	10

Esta secundaria vespertina no tuvo el personal completo durante todo el mes de enero y la mayor parte de febrero de 2014, semestre en el que se llevó a cabo el trabajo de campo. Esto se debió a los movimientos dados por jubilaciones de docentes como consecuencia de la Reforma Educativa de 2013. Estos movimientos afectaron a los alumnos que durante los dos primeros meses del 2014 no recibieron clases de todas sus asignaturas. La escuela no cuenta con los servicios de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Especial (USAER) de manera directa, en ocasiones puede recibir algún apoyo de alguna unidad adscrita a otro plantel.

El director de la escuela es el mismo que el del turno matutino. Sin embargo, se observó que no estaba presente en todo el horario vespertino, ni asistía todos los días. El personal de

apoyo a la dirección del turno vespertino se conforma por una secretaria, una trabajadora social, y la médica escolar. Además, cuentan con dos personas que apoyan en intendencia. Tanto el equipo del director como el personal de intendencia mostraron tener cercanía en el trato con los alumnos y se observa que son valorados por los propios alumnos. Estos datos se verificaron en el campo y difirieron del cuadro reportado por la oficina de la dirección.

Durante las primeras observaciones saltó a la vista la forma de trabajo colaborativa de este grupo de trabajadores ya que, según las entrevistas a estas personas, entre ellos se apoyan para suplir las carencias de espacios de prefectura de disciplina y tienen una relación cercana y afectiva con los alumnos. Se observó que el trato con ellos es muy cercano y cálido. Los alumnos las refieren como personas cercanas y que los escuchan. Se percibe un trato familiar, inclusive en las horas de cambio o receso siempre hay alumnos interactuando con este personal en mayor medida que con los profesores.

Tanto la trabajadora social como la médica escolar refirieron que el trato de la profesora observada y su desempeño docente son valiosos e importantes y destaca entre los demás profesores de la escuela. Ambas personas también refirieron que el grupo de primero de secundaria es el que ha dado mayores problemas de comportamiento y que los profesores se quejan por ello. Sin embargo, consideran que con esta profesora los alumnos trabajan bien, ella tiene un buen control del grupo y establece un clima amable.

La profesora observada trabaja desde hace muchos años en un preescolar matutino que se encuentra al otro extremo de la ciudad. De ahí se traslada a la secundaria vespertina e imparte sus clases en las primeras horas en los tres grupos de secundaria. En todos los grupos es considerada como una buena profesora. Los alumnos parecen valorarla positivamente pues se observó que la buscan en espacios fuera de las clases y le apoyan llevando su material a la oficina o a su coche.

La información del contexto general y específico fue útil a lo largo de toda la investigación, desde la delimitación del problema de investigación, así como en la selección del caso en el que se planteó el estudio y durante los distintos espacios de análisis, su función fue central.

II. PERSPECTIVA TEÓRICA

LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE EL INTERACCIONISMO

En este capítulo se presenta la perspectiva teórica de esta investigación. En primer lugar, se aclara el valor que tiene la teoría para la misma. Posteriormente se desarrolla la perspectiva construida a partir del interaccionismo simbólico que proporciona el enfoque general y el interaccionismo integrador en el aula de Vinatier y Altet (2008) y Morin (2008) que apoya la comprensión del escenario de las interacciones en el aula a partir de un modelo de análisis de la práctica docente, así como los aportes de Kerbrat-Orecchioni (1992, citados en Vinatier, 2013) para analizar las interacciones desde una perspectiva que tiene como centro los momentos de desequilibrio en las tensiones de la actividad compartida del aula, mostrados en los intercambios verbales. Por último, se presentan las dimensiones del concepto de experiencia escolar de Dubet y Martuccelli (1998) que desde una perspectiva sociológica ayudan a comprender el sentido de las acciones en el escenario de la práctica docente.

La teoría se encontró presente en todas las fases de esta investigación. Desde el inicio orientó el planteamiento del problema. A través de un primer acercamiento a la teoría se llevó a cabo el recorte de la realidad a estudiar. El problema se abordó desde una perspectiva interpretativa de corte cualitativo por lo que la metodología se fue articulando también con la teoría a partir de esta postura orientada por la pregunta de investigación pues es ésta quien demandó determinada mirada y procedimientos para acceder al conocimiento del objeto. De acuerdo con Blumer (1982), las teorías son interpretaciones del mundo social. Desde esta perspectiva, no se puede hablar de una teoría más correcta que otra. De esta manera, se consideran más o menos adecuadas al problema de estudio, de acuerdo con los autores y lectores y en este sentido se puede decir que “fluyen de las experiencias e interpretaciones de los sujetos de estudio” (Denzin, 2002, p.149). Se desarrolló una perspectiva teórica que orientó en todo momento esta investigación. Aunque el análisis también estuvo presente a lo largo de la

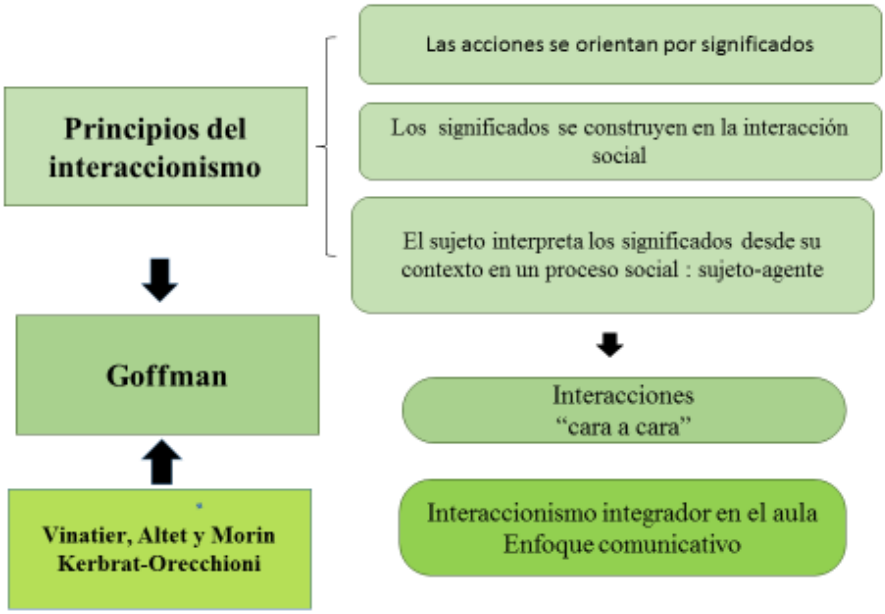
investigación, en el momento en que éste se intensificó fue necesario ampliar la perspectiva teórica para poder profundizar en elementos que emergieron de manera inductiva.

Al abordar la perspectiva teórica se consideró que en el objeto de estudio confluyen varios campos investigativos como el de la convivencia escolar, el ámbito de la disciplina en la escuela, la práctica docente y el estudio de los jóvenes adolescentes. Además, se requirió de un enfoque teórico metodológico para acercarse a ese entramado de campos, para lo cual se consideró la pertinencia del enfoque interaccionista.

El interaccionismo simbólico de Blumer (1982) como una teoría de alcance intermedio, es decir que puede apoyar en la comprensión de las interacciones en general, permitió definir el enfoque para analizar y comprender lo que sucede en la convivencia en el aula de una escuela secundaria. En esta perspectiva, la acción social se define a partir de las interacciones y su significado es una construcción social que orienta las acciones de los actores o agentes. El interaccionismo simbólico de Goffman apoya en la comprensión de las interacciones "cara a cara" que es lo que se analiza en esta investigación. Sin embargo, para adentrarse en la dinámica del aula se precisa de una teoría sustantiva. El interaccionismo integrador de Vinatier y Altet (2008) y Morin (2008) se consideró como tal para comprender el funcionamiento de las interacciones "cara a cara" en el aula en el marco de la práctica docente como práctica profesional.

En las interacciones en el aula la perspectiva de los alumnos es tan importante como la del docente. Para su comprensión se tomaron los aportes teóricos de Dubet y Martuccelli (1998) sobre las dimensiones que conforman el concepto "experiencia escolar" construido a partir de una sociología de la experiencia. Esto contribuyó a la comprensión de las orientaciones de las acciones de los alumnos como estudiantes adolescentes.

El siguiente esquema muestra la articulación teórica de la perspectiva interaccionista:



Esquema 1. Interaccionismo simbólico e interaccionismo en el aula. Fuente: elaboración propia

En el esquema se muestra que los principios del interaccionismo simbólico planteados por Blumer, orientan el interaccionismo desarrollado por Goffman a quien le interesan las interacciones "cara a cara", es decir los intercambios específicos y concretos entre las personas. Esta postura teórica es considerada por el interaccionismo integrador para aplicarla a la comprensión de los intercambios en el aula situados en una práctica docente en donde confluyen distintas lógicas en paralelo de sus actores, el docente y los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante resaltar que el interaccionismo integrador en el aula contiene un enfoque comunicativo en el que se valorizan los intercambios verbales en líneas de conversación, al tiempo de recuperar de Goffman una forma de analizar el impacto de las acciones de unos sobre otros, empleando los conceptos de imagen, rostro y territorios.

A continuación se inicia planteando los elementos del interaccionismo simbólico que orientan el interaccionismo integrador en el aula.

2.1 EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

La presente investigación aborda la convivencia como proceso social, específicamente como fenómeno relacional. La convivencia es primero "una vivencia compartida, del encuentro y del diálogo con el otro" (Fierro y Tapia, 2013, p.81). En ella las interacciones constituyen la parte medular. Por ello se demanda un enfoque interaccionista para su análisis. El interaccionismo simbólico es una teoría que se aboca a la comprensión de las acciones sociales desde la interacción de los sujetos y reconoce la agencia de los mismos, considerando sus referencias sociales y culturales.

El interaccionismo simbólico en su forma moderna tiene su origen en la década de los años cuarenta del siglo pasado y surge al mismo tiempo que la teoría funcionalista de Parsons. Entre sus principales exponentes está Herbert Blumer quien fue discípulo de George Herbert Mead, uno de los iniciadores de esta teoría. Mead buscaba un interaccionismo que vinculara más el individualismo con la comunidad. Blumer desarrolló su postura interaccionista a partir de su maestro, sin embargo, en su afán de crítica a Parsons terminó en una postura más individualista que la de Mead. Consideraba que en la posición de Parsons se excluían las acciones de los individuos sobre los sistemas sociales de manera que parecía que su actuación era automática, mostrando con ello a los seres humanos sin agencia y sin referencias sociales y culturales (Alexander, 1989). Quizá esto lo llevó a tomar una postura más individualista. En cierto sentido se fundamentó en el pragmatismo de John Dewey quien buscó constituir su pensamiento en un instrumento de intervención social para contribuir a una modificación radical de los programas políticos y educativos (Coulon, 1995). Este origen es importante porque manifiesta la pretensión no solo de explicar la acción social, sino la necesidad de participar en ella y la importancia de la agencia del sujeto. En este sentido el interaccionismo simbólico puede considerarse pragmático, buscando aplicaciones prácticas de manera que no se quede solamente en un discurso.

Herbert Blumer pertenece a la escuela de Chicago y él fue quien instauró el término "interaccionismo simbólico". Sin embargo, hasta la década de 1960 se comenzó a reconocer la aplicación de su trabajo a distintos campos empíricos. Su principal interés se centra en la comunicación y en la naturaleza simbólica de la vida social (Alexander 1989; Coulon, 1995).

El interaccionismo simbólico se diferencia de manera muy radical de otras teorías del orden social que consideran la existencia de significados sociales ocultos bajo las apariencias. El interaccionismo simbólico estudia las interacciones por sí mismas, no como la manifestación de las estructuras sociales (Coulon, 1995, p.6). De acuerdo con esto, los individuos no actúan mecánicamente, ellos tienen agencia en estas interacciones, como sujetos creativos en la construcción de su vida cotidiana y los detalles son también considerados importantes en esta construcción. Este fundamento es importante porque en esta investigación permite considerar la agencia no solo del docente, sino también de los alumnos frente a las propuestas de éste y la escuela. En muchas investigaciones solamente se reconoce la agencia del docente, sin que parezca afectarse por la acción de sus alumnos. En este sentido, el interaccionismo simbólico reconoce la agencia de ambos actores en la vida cotidiana del aula que es construida entre todos.

Goffman siguió el legado de Blumer. Su interés se centró en las interacciones "cara a cara" y "sugiere que las personas en acción pueden confiar en "vehículos de los signos" (Alexander, 1989, p.188), lo cual significa que mediante los signos las personas son capaces de comprender a otra comparando las claves que pueden manifestarse en su conducta y apariencia, con su experiencia previa acerca de cómo otras personas se comportan en situaciones similares. Este enfoque teórico se puede aplicar en el ámbito escolar específicamente al aula porque da cuenta de las relaciones micro en la que las acciones del docente afectan las acciones de los alumnos y viceversa, y las acciones entre los pares.

La vida del aula dentro de la escuela es un espacio de vida cotidiana en el que se presentan interacciones alrededor no solamente de objetos de la vida escolar, sino de objetos relativos a otros ámbitos, por ejemplo, los relacionados con la cultura adolescente, en el caso de las secundarias. Los objetos de la vida escolar también se ven afectados por las culturas distintas de cada uno de sus actores, esto es, las culturas familiares, del barrio y de otros grupos sociales,

así como de las culturas adolescentes y juveniles que convergen en el mundo escolar (Dubet y Martuccelli, 1998). Los significados de esos objetos se construyen a través de las acciones de los sujetos, maestros y alumnos y de lo que refieren ellos mismos como actores que participan del espacio del aula.

A partir de diferentes paradigmas, Blumer identifica dos tipos de interaccionismo, uno de corte positivista, derivado de la visión clásica de la ciencia social y el otro, crítico del positivismo y preocupado por la visión subjetiva del mundo. Blumer sitúa su posición en este segundo paradigma. Esta investigación se circunscribe a éste último paradigma al centrarse en la comprensión de las interacciones para profundizar en ellas, tomando distancia del enfoque positivista que demanda la generalización acerca de lo que suele pasar en las aulas.

Para comprender de manera amplia el sentido de las acciones sociales desde el interaccionismo simbólico, Blumer (1982) planteó tres premisas básicas:

1. Las acciones de los seres humanos están orientadas por los significados que tienen los objetos para ellos. Estos se refieren a todo lo que el ser humano puede percibir del mundo: pueden ser cosas físicas, personas, instituciones, categorías, ideales y situaciones de la vida cotidiana, entre otras.

2. El significado de estos objetos surge de la interacción social, no del objeto mismo, porque de ser así el sujeto no tendría margen para su construcción. Tampoco es la expresión de elementos individuales de la psique o de la organización psicológica de la persona, como las sensaciones, sentimientos, ideas, recuerdos, entre otros, que intervienen en la percepción del objeto. El significado se construye en la acción social. Por lo tanto, es un producto social y es central para el ser humano. El significado surge de las actividades en las que interactúan los seres humanos.

3. Los significados se elaboran y se modifican mediante un proceso de interpretación que realiza la persona al vivir situaciones o enfrentarse a los objetos, es decir, en interacciones. Los

individuos llevan a cabo procesos de interpretación de estas interacciones: los actos de los demás, impactan en la construcción de los significados de los objetos para cada uno de ellos.

El significado de las acciones para el interaccionismo simbólico surge de la interacción y por lo tanto se da en el nivel de la cotidianidad, en el aquí y ahora. Es un producto social que surge de las actividades que posicionan a los individuos en su interacción.

Sin embargo, el significado no se da de forma automática en los sujetos, pasa por un proceso de interpretación. Este proceso tiene dos etapas diferenciadas de acuerdo con Blumer (1982):

1) En la primera el agente identifica cuáles son los objetos hacia los que orienta sus actos, es decir, aquello que tiene algún significado para él. Esta etapa se refiere a un proceso social interiorizado, es un proceso de comunicación en donde el agente interactúa consigo mismo. No se queda en una acción recíproca de elementos psicológicos como lo consideran otras posturas teóricas.

En el caso del mundo escolar este proceso social de comunicación sucede en el aula. Los intercambios, así como los contenidos curriculares son objetos que tienen significados para los actores o agentes en el aula. Tanto la maestra como los alumnos llevan a cabo procesos de interiorización para encontrar el significado de esos objetos. Blumer (1982) emplea la palabra "mundo" en lugar de hablar de entorno pues considera que las personas pueden coexistir en ciertas coordenadas espaciales. Sin embargo, los espacios están llenos de significados construidos por las personas, lo que implica que pueden estar viviendo en "mundos" distintos compartiendo los mismos espacios. Esta postura es también considerada por Dubet y Martuccelli (1998) en las dimensiones que dan sentido a la "experiencia escolar" y que más adelante se desarrollan.

2) La segunda etapa consiste en una manipulación de significados en donde el agente "selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto" (Blumer, 1982, p.4). Los significados son

trabajados y utilizados para la orientación y formación del acto, por ello se interpretan a partir del contexto específico. La importancia de éste para la manipulación de significados en el mundo escolar es también retomada por Vinatier (2013) que plantea una doble dimensión temporal, contexto y situación para el análisis de las interacciones en el aula. Más adelante se abunda en ello.

De acuerdo con esto, el ser humano en el interaccionismo simbólico "es considerado como un organismo capaz no solo de responder a los demás en un nivel no simbólico, sino de hacer indicaciones a los otros e interpretar las que éstos formulan" y esto es posible por el "sí mismo" esto es, "puede ser objeto de sus propios actos" (Blumer,1982, p. 9)

Como ya se ha visto, esto surge de los procesos de interacción social. El individuo es social de manera más profunda, establece una relación especial con su entorno gracias a su auto interacción. La persona que ha establecido una interacción consigo misma, no solamente responde, sino que actúa. Bazdresch (2000), en este sentido coincide con Blumer al considerar que cuando los sujetos actúan, lo hacen orientados por la manera en la que interpretan el mundo y el contexto en el que se encuentran. Por ello plantea que los elementos que conforman la interacción son la acción, la reflexión y la interpretación.

En seguida se plantean los aportes del interaccionismo integrador en el aula que se basa en el interaccionismo simbólico de Blumer y que reconocen los tres principios del interaccionismo simbólico.

2.2 EL INTERACCIONISMO INTEGRADOR EN EL AULA

El interaccionismo integrador en el aula es un aporte teórico de Vinatier, Altet y Morin (2008) que se han interesado en analizar la práctica docente como una práctica profesional a partir de un enfoque interaccionista. Para ello han desarrollado un modelo que integra tres polos en tensión y que han denominado Modelo EPR por las siglas de sus polos (Epistemológico, Práctico y Relacional).

Este modelo es pertinente porque permite una comprensión de las interacciones específicamente en el mundo escolar dentro del aula. Esto implica que el escenario de estas interacciones es la práctica docente y el sentido global de estas interacciones se encuentra en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El apartado comprende seis subtemas. Se inicia con el modelo EPR porque en él se proporciona el planteamiento central del interaccionismo integrador en el aula que le da sentido al mismo. Posteriormente se aborda el enfoque de análisis de la práctica docente a partir de la didáctica profesional que valoriza la profesión docente proponiendo la necesidad de analizar la práctica profesional docente para comprender lo que sucede en ella y resolver los problemas que se le presenten. El tercer subtema aborda el contexto y situación como dimensiones esenciales en el análisis interaccionista en el aula. En los siguientes dos últimos apartados del interaccionismo integrador se presentan los conceptos que se consideraron centrales en esta investigación.

2.2.1 Descripción del modelo EPR

En este modelo de análisis los propios docentes tienen un papel central pues son ellos quienes observan y analizan su propia práctica en colectivo con sus pares. Es un aporte que integra las dimensiones de trabajo individual y colegiado que le dan un valor importante al orientarse a procesos de investigación formativa de los docentes. En esta investigación esta característica del modelo analítico se modificó para observar la práctica de una profesora.

El modelo EPR se denomina integrador porque considera tanto al docente, como a los alumnos y los contenidos de aprendizaje o saberes, todos en interacción en el continuo de la clase en el aula. La enseñanza es un proceso que se desarrolla de manera interactiva y situada.

El siguiente esquema muestra la relación de estos elementos en interacción que se explican a continuación:

Esquema 2. Modelo EPR. Fuente: elaboración propia

El modelo EPR presenta el quehacer docente en tres polos en constante tensión que mantienen un equilibrio frágil de la actividad compartida. Los tres polos se refieren al polo epistemológico, el polo práctico-didáctico y el polo relacional y como ya se dijo anteriormente, estas siglas dan origen al nombre del modelo. Estas tensiones son a la vez condición de la práctica y consecuencia de la misma. Ellas se presentan en los ciclos de intercambios que se generan en el continuo de la actividad compartida en el aula. En el polo epistemológico se gestiona la construcción de saberes, en el práctico se conduce la escena educativa regulando el encadenamiento de episodios que se consideran secuencias didácticas; y en el relacional se gestionan los intercambios entre las personas, es decir la subjetividad y la intersubjetividad.

Las interacciones se llevan a cabo en un contexto escolar conformado por la cultura escolar tanto del nivel educativo en cuestión, como por el contexto de la escuela como establecimiento en específico, así como por el espacio acotado del aula. Así mismo las interacciones están ubicadas en una situación que está referida a un objeto o sujeto. El sentido de las interacciones es construido entre todos los participantes de la clase a través de negociaciones. En este proceso se entraman lógicas con naturalezas distintas. Las lógicas de la docencia que se mueven en dos sentidos: por un lado, la gestión de los aprendizajes que se constituyen en la

finalidad de la docencia, desde este punto de vista considerada como actividad productiva-constructiva. Y por otro, la gestión de los intercambios que constituyen la dimensión interactiva de la práctica docente, tradicionalmente considerada como consecuencia de la función principal de la docencia referida a la gestión de los saberes curriculares. Además, se encuentran entramadas en la práctica docente las lógicas de los alumnos de las que se hablará más adelante.

En su origen el modelo contempló cinco dimensiones (Vinatier y Altet, 2008): didáctica, pedagógica, epistémica, social y psicológica. Las tres primeras fueron asociadas a la práctica docente y las dos últimas a los alumnos. Sin embargo, posteriormente las autoras encontraron que más que ser dimensiones son polos en constante tensión y que pueden sintetizarse en tres: el epistemológico, el pragmático y el relacional. Las distintas lógicas de actuación en situación operan de manera simultánea y al moverse en distintas direcciones pueden convertirse en los polos de tensión mencionados. Las tensiones se deben a la diversidad de intereses que se presentan en la vida del aula.

El polo epistemológico se centra en los saberes científicos, los saberes curriculares que pueden ser también saberes para la acción, es decir se pueden considerar como habilidades y competencias y también pueden ser saberes relacionados para el desarrollo de sí mismo y de los demás. Aquí se negocian los saberes, su pertinencia y argumentación para el aprendizaje.

El polo pragmático se orienta por la didáctica y se refiere a la secuencia de actividades de la enseñanza y del aprendizaje. Desde los objetivos planteados como las estrategias y actividades que propone el docente y las que llevan a cabo los alumnos. Incluye los cortes del contenido de los aprendizajes que se proponen, los recursos, entre otros, es decir los medios que se emplean en los procesos de enseñar y aprender. Todo ello como medio para proponer oportunidades para la construcción de aprendizajes.

El polo relacional se refiere a los intercambios entre quienes participan en el aula en una relación “cara a cara” o mediada por la tecnología. También consideran en él los efectos generados por estas interacciones (Fierro y Fortoul, 2016). Desde el polo relacional “El trabajo del docente se define como una gestión de la incertidumbre y de tensiones por ajustes constantes, mutuos e interactivos, que le permiten construir un equilibrio en su acción” (Altet, 2008, citado en Fierro y Fortoul, 2016, p.5).

Los intercambios verbales son esenciales en el polo relacional, ya que a partir de ellos se analizan las interacciones en los momentos de desequilibrio en las situaciones específicas del aula. Las interacciones en el aula están cargadas de valores, intereses y motivaciones que se muestran también en los intercambios verbales a través de un proceso comunicativo que afecta las acciones del otro.

2.2.2 El análisis de la práctica docente desde la didáctica profesional

La práctica docente es conceptualizada en el modelo EPR a partir de la didáctica profesional de acuerdo con Vinatier (2013). Su aporte a la práctica docente es importante porque enfatiza la necesidad de que el profesional de la enseñanza observe y analice su propia práctica para identificar sus reglas de acción y los principios pedagógicos puestos en acción en su práctica. De esta manera, una determinada práctica docente desarrolla una lógica propia en sus acciones que es retroalimentada también por las acciones de los alumnos, desde sus distintas lógicas puestas en juego.

Cuando se comprende la práctica docente como una práctica profesional se hace indispensable la necesidad del análisis de las prácticas para retroalimentar los procesos formativos de los profesionales, en este caso, los docentes. Con ello las prácticas de simple aplicación de secuencias didácticas como recetas pierden sentido.

La finalidad de la didáctica profesional es favorecer el análisis y la reflexión de la práctica para que pueda resolver los problemas que ésta le presenta de acuerdo con los contextos y situaciones específicos y aprender de ello.

Por otra parte, considerar la docencia como profesión permite afianzar la identidad docente en las acciones en situación, más allá de lo que los docentes pueden decir de sí mismos (Vinatier, 2013). Esta práctica de análisis contribuye también a la generación de conocimientos sobre la profesión dejando las prácticas discursivas y prescriptivas que son muy comunes en el ámbito de la educación.

La docencia como toda profesión, es práctica y por lo tanto refiere a la acción. Vergnaud y Pastré (2007 en Vinatier, 2013, p. 27) consideran que la práctica o praxis es “la acción por la

cual el hombre transforma el medio natural para responder a sus necesidades, enrolándose colectivamente en estructuras sociales determinadas y determinantes de su ser, de su conciencia". Se advierte en la noción de práctica la idea de actividad. También se plantea la finalidad de la misma, lo que implica una orientación con significado, esto es, la transformación de la realidad. Este planteamiento refiere a un paradigma socioconstructivista, mostrando los elementos sociales en el involucramiento colectivo y los individuales en el ser y la conciencia.

La noción de práctica profesional articula dos componentes: unos de tipo personal y otros de tipo colectivo. Los primeros hablan de una dimensión axiológica referida a los valores del sujeto. También refieren elementos pragmáticos con los cuales la persona se adapta a las situaciones. Los componentes de tipo colectivo hacen referencia a la cultura profesional en tres niveles: en el compromiso personal, en la práctica adaptada a las situaciones y en otro nivel que refiere a los valores respecto del lugar que ocupa el profesional, en este caso el docente, en la institución o estructura organizacional en la que se sitúa (Vinatier, 2013).

Estos elementos son importantes para el análisis de los momentos de desequilibrio en el aula pues ayudan a situarlas de acuerdo con el rol del docente y el rol del alumno desde el contexto escolar.

La práctica docente es un quehacer profesional constituido por interacciones humanas de diversa naturaleza (Fierro y Fortoul , 2016). Por lo tanto, una de sus características es que ésta se ve afectada por la relación "cara a cara" de los participantes. De esta manera, hay que subrayar la importancia de la perspectiva de los alumnos en estas interacciones que modifican la práctica docente. Esta dimensión interactiva aparece también en la definición de Altet (2002, en Vinatier, 2013, p. 28) que denomina la práctica como "el conjunto de comportamientos, actos observables, acciones, reacciones, interacciones… [así como también] los procedimientos puestos en juego en la actividad en una situación dada por una persona". En esta definición además se advierten varios aspectos que no aparecen en las definiciones anteriores y que se refieren a las reacciones que no necesariamente son interacciones. También se mencionan procedimientos puestos en juego y se habla de la situación de los mismos.

Vinatier (2013) distingue entre el término práctica y el término actividad. Con el término práctica se refiere no solo a lo que sucede, hace u omite el docente, sino también a lo que piensa

y expresa oralmente o de otra manera. La práctica está situada en un tiempo largo que puede considerar desde antes de la clase, durante y después de la secuencia de la clase. De esta manera esta noción de práctica es englobante y con varias dimensiones.

El término actividad lo circunscribe a los momentos situados y, por tanto, específicos de la práctica docente. De esta forma se llevan a cabo actividades en la clase, actividades de aprendizaje, de evaluación, de concertación, entre otras.

La actividad puede ser productiva, esto es, que transforma lo real en algo material, social o simbólico y se orienta a una finalidad. También puede ser constructiva, es decir, que transforma al sujeto y es un efecto. Ambas consideraciones son indisociables. Sin embargo, una se subordina a la otra de acuerdo con su finalidad. Este orden puede invertirse. En el caso de algunas profesiones la actividad productiva es la finalidad y la constructiva resulta como efecto. En la práctica docente, la actividad constructiva es el fin y la productiva es el medio para llevar a cabo el fin (Samurcay y Rabardel, 2004 en Vinatier, 2013).

Esta precisión sobre la finalidad de las actividades muestra una pauta para analizar el impacto del abordaje de los desequilibrios en situaciones en el aula, como parte de las actividades de la práctica docente. Desde un punto de vista de la práctica docente, el abordaje de los desequilibrios en la continuidad de la actividad compartida tiene una finalidad práctica que conduce a la búsqueda del equilibrio relacional en el aula como condición necesaria para los aprendizajes. En este sentido, la actividad docente puede considerarse productiva mientras que la actividad docente es también constructiva al promover determinados aprendizajes a través de la gestión de los desequilibrios o rupturas en los polos de tensión que la propia práctica va generando.

Para comprender cómo se construye la práctica docente, así como la manera en la que se puede analizar es necesario abordar algunos conceptos que a continuación se exponen. Estos fundamentos esclarecen el escenario de los momentos de desequilibrio o ruptura en la actividad compartida en las interacciones en el aula.

Los esquemas y las invariantes

El concepto de esquema ayuda a entender la lógica tanto de la práctica docente como de las actuaciones de los alumnos. Este concepto deriva del enfoque socio constructivista en el que se inscribe Vinatier (2013) para comprender la actividad en el aula cuyo sentido se encuentra en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con esto el interaccionismo integrador en el aula se basa en una epistemología socio constructivista que incorpora el concepto de esquema para explicar la manera en la que se construye el conocimiento en la acción del sujeto que se encuentra en interacción con su entorno. El docente construye conocimiento en su acción mediante esquemas que transfiere a situaciones similares que se le presentan en el continuo de actividades en el aula.

En todos los dominios de actividad hay esquemas organizados de manera jerárquica, de niveles simples a complejos. Los esquemas tienen sentido en situación (Vergnaud, 2011, en Vinatier, 2013), es decir no pueden entenderse si no es en referencia a ella. A Vinatier (2013) le interesa buscar esquemas en la actividad docente al tratar de analizar la práctica docente y para ello parte del paradigma socioconstructivista en el que los aprendizajes se construyen y se desarrollan en la interacción entre el sujeto y su mundo. El sujeto enfrenta retos para establecer la relación entre lo que se propone y lo que sucede en el mundo real. Se advierte entonces un espacio o una distancia entre el concepto y el mundo real ya que el concepto no se puede aplicar directamente a la realidad. En este espacio está el esquema. Es un intermediario entre el concepto y la realidad. Una de sus características es que es isomórfico, lo que significa que puede adaptarse tanto al concepto como al mundo sensible. El esquema es una representación del concepto en su aplicación al mundo real. En este sentido, el esquema es actividad, lo que muestra que el conocimiento se construye (Vinatier, 2013). De acuerdo con esto el sujeto no reacciona mecánicamente a su ambiente, es un sujeto activo que construye, es un agente. Este planteamiento, por lo tanto, no nada más se aplica al docente en su práctica sino también aplica para el alumno que participa en ella interactuando con el maestro, con sus compañeros, con el conocimiento y consigo mismo.

Piaget (1973, en Vinatier, 2013) define los esquemas de acción “como aquello que en una acción es transferible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente, dicho de otra manera, es lo que hay en común entre diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción”

(p. 18). La noción de esquema permite acercarse a la práctica docente y a los alumnos tratando de aprender lo que sucede en el proceso educativo al identificar la existencia de acciones repetidas o recurrencias en diversas situaciones con un mismo sentido.

La práctica docente puede analizarse a través de los esquemas de acción en situaciones concretas. El esquema organiza la actividad y depende de la situación. “Un esquema es una organización invariante de la conducta para una clase de situaciones dadas” (Vinatier, 2013, p.32). Esta organización es lo que permite acceder a las reglas de acción de las prácticas docentes concretas.

Vinatier (2013, p. 32, 33) distingue cuatro componentes de los esquemas. Se presentan de manera jerárquica, del nivel más simple al de mayor complejidad:

1. Metas y submetas
2. Reglas de acción, de toma de información y de control
3. Inferencias en situación
4. Invariantes operatorias. Son conceptos en acto, teoremas en acto o principios tenidos por verdaderos de parte de los sujetos en situación.

La didáctica profesional recupera de Piaget (1975) el concepto de invariantes lógicos e invariantes operatorios. Estos invariantes son herramientas que el sujeto emplea para comprender la realidad, interpretarla y actuar sobre ella para transformarla, lo que significa conocer. Las invariantes se encuentran en el grado de complejidad mayor en cuanto a su construcción. Posteriormente Pastré cambia el concepto de esquema por el de “concepto en acto”, que se refiere a un invariante operatorio que tiene como función ser un concepto organizador de la acción. Es particular, pero con una dimensión social. La dimensión operatoria es fundamental. En el concepto primero está la acción, es decir, primero se construye y luego se aprende. Esto manifiesta las diferencias interindividuales puesto que cada sujeto en la experiencia no se construye igual. En este concepto se muestra la vertiente subjetiva en la forma de construirlo. La vertiente objetiva corresponde al ámbito de la realidad sensible (Vinatier, 2013).

Reglas de acción y principios pedagógicos en acto

La práctica docente puede analizarse a través de dos conceptos clave, las reglas de acción y los principios pedagógicos, que puede decirse que surgen a partir de los conceptos de esquema, invariantes y concepto en acto. Las reglas de acción están ubicadas en un segundo nivel de complejidad en su construcción. Mientras que los principios pedagógicos se encuentran en el nivel más alto. Las reglas de acción se articulan en la situación y están constreñidas por ella. Son un conjunto de acciones recurrentes en situaciones concretas con una orientación, sentido o finalidad (Fierro y Fortoul, 2016)

Las reglas de acción se hacen evidentes a través de las recurrencias, es decir del tipo de acciones repetidas por la profesora para gestionar los intercambios en el aula alrededor de los objetos de aprendizaje, así como para mantener un equilibrio siempre frágil y cambiante de la convivencia escolar. Los principios pedagógicos por su parte, son más abstractos y generales que las reglas de acción y se materializan en éstas.

En toda acción profesional hay conocimiento que se muestra en la lógica de la acción a través de la organización que el sujeto lleva a cabo en torno a una representación interna (Vergnaud citado en Vinatier,2013). En otras palabras, el profesional en acción muestra en su comportamiento una conceptualización en situación. Mediante el análisis se accede a los esquemas de acción que el profesional moviliza en su propio estilo. Por otra parte, la estructura conceptual se refiere a. "…conjunto de conceptos científicos y pragmáticos indispensables para organizar la acción" (Pastré 1999, en Vinatier, 2013, p.25). La estructura conceptual permite ubicar los principios que guían una práctica docente. Estos principios tienen dimensiones significativas que refieren una vertiente subjetiva de la práctica, además de otras dimensiones que hacen referencia a la realidad objetiva.

2.2.3 Contexto y situación en el análisis de la práctica docente

La temporalidad le otorga un carácter especial a la práctica docente ya que es necesario considerarla en su análisis, porque a partir de ella se encuentran vinculados los significados que

orientan las acciones. Vinatier (2013) presenta dos dimensiones de temporalidad. La primera hace referencia al contexto, la segunda a la situación. El contexto es la "arena" en donde se desarrolla la práctica. El mundo escolar tiene su propio contexto que se refiere tanto a la cultura general del mismo, como a la cultura del nivel educativo del cual se trata y al contexto específico de la escuela como plantel. Todo esto se refiere a las reglas de carácter institucional, las reglas de funcionamiento y herramientas lingüísticas, costumbres y tradiciones. La temporalidad en este sentido vincula una dimensión de carácter macro referida a la cultura escolar, con la micro referida a la vida del aula en la que se presentan las interacciones a partir de las cuales los actores construyen.

La segunda dimensión abordada por Vinatier (2013) es la situación. Se presentan situaciones específicas y concretas que son episodios o "settings" en los que se dan crisis y desenlaces y donde los participantes llevan a cabo actividades que son producto de su interacción. En esta dimensión, los intercambios "cara a cara" promueven la interactividad en la que se muestra la agencia de los sujetos en los momentos de desequilibrios o rupturas de la continuidad de la actividad compartida en el aula. Esta actividad está compuesta por momentos precisos de la práctica que conforman las situaciones en el aula. Ambas dimensiones de temporalidad, el contexto y la situación, le imprimen un carácter dramático a la práctica docente (Fierro y Fortoul, 2016), en donde las acciones entendidas como "decires y haceres", impactan directamente las acciones de los demás.

En estas dimensiones los actores desempeñan un rol que el contexto les proporciona y con el cual se identifican y actúan (Goffman (1981). La actuación o performance "es la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes" (Goffman, 1981, p. 27). El rol es definido por Goffman (1981) como "la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado…" (p. 28). En este sentido las dos dimensiones de temporalidad acotan las definiciones de actuación y rol. De ahí la importancia también de estas dimensiones.

2.2.4 Las interacciones, tensiones, desequilibrios y ajustes en el aula

Las interacciones se definen desde esta perspectiva teórica como "acciones que afectan las relaciones de sí mismo y de los otros en una comunicación cara a cara" (Trongon, 1986, citado por Vinatier, 2013, p.63). Hay interacción cuando las acciones generan interpretaciones y éstas producen nuevas acciones que pueden ser consecuentes, recíprocas o negociadas (Fierro y Fortoul, 2016). Goffman (1981) define la interacción como "la influencia de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata" (p. 27). De todas estas definiciones se concluye que en las interacciones hay influencias mutuas y los sujetos no son pasivos o receptores de la fuerza de las estructuras sociales, interactúan con los objetos sociales y de manera especial con las personas, es decir tienen agencia.

Las interacciones contienen los posicionamientos de los sujetos; están presentes en ellas el entramado de sus roles en un contexto determinado, además de contener la imagen de sí mismo en los intercambios (Vinatier, 2013, p. 56).

Las interacciones que conforman la convivencia en el aula se dan en el marco de aprendizajes de diverso tipo que tienen que ver tanto con contenidos académicos como relacionales. Desde su rol de enseñante, el docente busca un equilibrio en la gestión del aprendizaje y de las relaciones. Este equilibrio es frágil debido a las subjetividades de los actores que participan de la dinámica del aula. Estas se permean de varias culturas además de la escolar, también se nutren de la cultura familiar, de los barrios y del mundo juvenil, entre otras (Dubet y Martuccelli, 1998), lo que plantea una gran diversidad que repercute en la fragilidad del equilibrio.

En las interacciones hay intersubjetividad, que se refiere a los momentos en que las subjetividades son compartidas. Sin embargo, ésta no es constante, debido a la intervención de las subjetividades en las que se muestra la autonomía y agencia de los sujetos que participan en la dinámica.

En las interacciones que se presentan en el mundo del aula, en momentos de continuidad de la clase, se presentan tensiones en los polos - epistemológico, práctico y epistemológico- conformando un equilibrio frágil y cambiante en momentos o episodios en la vida del aula que evidencian en las interacciones distintas lógicas de actuación de sus actores. Estas lógicas están mantenidas por significados y se conforman de estrategias que orientan sus acciones en direcciones distintas y que pueden ser por lo mismo contradictorias, de acuerdo con sus intereses, motivaciones y valores. Vinatier (2008) entiende, los polos de tensión como "un sistema construido por los

actores en un sutil equilibrio entre los acuerdos, los desacuerdos, los ajustes entre las distintas lógicas de acción, resultados de contradicciones, incertidumbres, negociaciones, compromisos" (p.181).

Hay además otras lógicas que vienen de los alumnos como la lógica social de la comunicación entre pares y la lógica psicológica individual. Estas se mueven entre la aceptación de la tarea, la participación activa y constructiva por una parte y el rechazo, la retirada y negativa a aprender por la otra (Altet, 2008; Meirieu, 2001).

Desde el punto de vista relacional se distinguen dos tipos de tensiones, las exógenas y las endógenas. Las tensiones exógenas se constituyen a partir del contexto. En ellas se encuentra impreso un rastro emocional y cognitivo post-activo, es decir que se lleva impreso como historial de vida y que se activa en situaciones específicas. Este rastro tiene que ver con el contexto. Hay autores que consideran el contexto y los rastros como determinantes de la acción, como "preexistentes". Algunas de estas tensiones son parcialmente compartidas entre el profesor y los alumnos. También pueden inscribirse en la naturaleza de la función del profesor, por esto son exógenas, trascienden las condiciones específicas del aula. Las tensiones endógenas son propias del grupo en particular y pueden mostrar similitud con las tensiones que coexisten al interior de diferentes grupos de alumnos. Las tensiones intra grupo pueden variar según el grado de dependencia entre sus miembros y pueden configurar al mismo tiempo micro situaciones en las que se manifiestan las tensiones, por ejemplo, en los momentos de aceptación u oposición a lo que el profesor propone, así como en los momentos de cooperación al interior del grupo (Morin,2008).

En la dinámica de interacción las tensiones o desequilibrios pueden referirse a distintos aspectos de la práctica docente del profesor, como por ejemplo sobre las formas de colaboración en el trabajo de los contenidos curriculares, o las formas de organización de los grupos, así como sobre la articulación entre la construcción colectiva y la construcción individual que lleva al aprendizaje o desarrollo de la persona. Es posible observar en estas tensiones la influencia de los

alumnos en el trabajo docente, por lo que la perspectiva de los alumnos interactuando con el docente es de suma importancia.

Sin embargo, el docente, en la búsqueda y mantenimiento del equilibrio y de acuerdo con su rol, lleva a cabo ajustes que se definen aquí como las estrategias que lleva a cabo el docente para ese fin.

Los ajustes muestran la capacidad de modificar o adaptarse continuamente a través de transmisiones o transpolaciones a situaciones similares. Conllevan riesgo, se integran de forma aleatoria y se definen de acuerdo con la interdependencia de los alumnos con el profesor. Por ello, los ajustes pueden ser de tipo contractual, con alcance local y temporal (Morin, 2008).

Las tensiones y ajustes son parte constitutiva de las "interacciones significativas" en el aula (Tardif y Lessard,1999, citados por Morin, 2008, p. 57) y se relacionan con los intercambios, la calidad de los mismos y su tratamiento.

En esta investigación se empleó el término "desequilibrios" para referirse a momentos de ruptura de la continuidad de la actividad compartida en el aula, en los cuales las tensiones generadas por las tres lógicas de actuación que operan en simultáneo en el quehacer docente - de orden epistemológico, práctico-didáctico y relacional- no logran ser resueltas de manera satisfactoria por los actores involucrados. En estos momentos o situaciones, se evidencia una ruptura, discontinuidad o desencuentro en el curso que siguen los intercambios, la tarea o actividad compartida de acuerdo con los propósitos que persiguen los participantes en la dinámica específica.

De acuerdo con este planteamiento del término "desequilibrios" los intercambios verbales son centrales para analizar los momentos o situaciones en la que se producen, así como sus contenidos y significados.

2.2.5 Los intercambios verbales

Para analizar las interacciones “cara a cara” en el aula y comprender momentos de desequilibrios o rupturas en la continuidad de la actividad compartida entre docente y alumnos o entre los alumnos como pares, se requiere conocer la situación de comunicación que lleva a los significados de los actos del habla. De esta manera a través de las interacciones verbales se puede acceder a los significados de las acciones en el aula.

Se consideró el aporte analítico de Kerbrat-Orecchioni (1992 citado en Vinatier, 2013) que ha sido construido a partir de la perspectiva interaccionista de Goffman para dar cuenta de las interacciones desde una perspectiva relacional – comunicativa verbal. Se presenta la categoría de unidades lingüísticas llamadas “relacionemas” “presentes en los intercambios y que son a la vez reflejos y constructores de las relaciones” (Vinatier, 2013, p.64). Este planteamiento muestra un juego en el que los valores y significados de unos impactan en los otros, de tal manera que se presenta el papel de la dimensión subjetiva. El sujeto conforma su identidad a partir de lo que los otros dicen de él o de la imagen que los otros le proyectan.

La relación interpersonal se desarrolla a partir de la formación de las imágenes que cada uno de los interlocutores se hacen de sí mismo y del otro, que se pueden considerar a partir de las dos preguntas básicas que cada interlocutor se formula: ¿quién soy para que el otro me hable así? ¿quién es él para que yo le hable así? Estas formulaciones dan como consecuencia 4 imágenes (Kerbrat-Orecchioni, 1992 citada en Vinatier, 2013, p. 64). En ellas están presentes las identidades de los interactuantes.

En los alumnos adolescentes, la relación interpersonal es básica en la conformación de su identidad que se encuentra confrontándose constantemente en la relación con sus pares. De esta manera esta herramienta teórica ayuda a esclarecer la manera en la que esta identidad se conforma y se confronta a la vez en un proceso dinámico de constante reconstrucción. Es una actividad constructiva para los sujetos, como una consecuencia que no solamente es individual, sino que conlleva una dimensión de aprendizaje de convivencia importante.

El lenguaje es un medio a través del cual los sujetos van construyendo su identidad en los intercambios. El tipo de lenguaje en el aula y su tono son importantes para la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad.

Se puede ejemplificar el valor del lenguaje en el empleo de los pronombres personales, ya que se muestra la subjetividad de quienes interactúan en el juego de relaciones de reconocimiento y toma de poder (Vinatier, 2013).

El peso del contexto en las interacciones verbales es fundamental para mantener el sentido de las interacciones verbales. En este caso el contexto se refiere al lugar que ocupa un acto verbal dentro de una secuencia de enunciados. Es importante distinguirlo del contexto al que se refiere el modelo EPR. Aquí se circunscribe a los intercambios verbales, es decir, al uso de la palabra. La secuencia de enunciados es determinante del sentido de la interacción. "La noción de contexto secuencial permite vincular el sentido de los enunciados con la base empírica" (Vinatier, 2013, p.63).

El registro verbal de una secuencia didáctica da cuenta de la forma en la que se presentan las solicitudes del docente a los alumnos y cómo estos responden implicándose o no. "El hilo conductor es entonces la construcción y manejo de la intriga relacional creada entre los hablantes a partir de sus adaptaciones permanentes a los decires de los otros" (Fierro y Fortoul, 2016, p.17).

Fierro y Fortoul (2016) señalan que el tipo de interacción de los alumnos varía según el tipo de interacción predominante del docente. Si el docente centra sus interacciones en los alumnos, éstos interactúan más que cuando las interacciones se centran en el contenido. Las autoras utilizan esto como argumento para afirmar la manera en la que los procesos de habla tienen efectos interactivos y recíprocos entre el docente y sus alumnos.

Dentro del polo relacional del modelo EPR es necesario también considerar los procesos interpersonales y micro políticos de los actores a partir del lugar y el rol que ocupan en el aula y en los intercambios. Como ya se mencionó anteriormente, Goffman (1981) le da un peso importante al rol en los intercambios. Fierro y Fortoul (2016) sostienen que lo que se habla es negociado a partir de estas posiciones, de las relaciones interpersonales y del contexto. "El actor está profundamente implicado en un rol, una organización, un grupo determinado con el cual se identifica" (Goffman, 1973 citado en Vinatier, p.62). Por esto, cuando se presenta una ruptura, la

imagen de sí mismo se afecta en la personalidad, en la interacción y en la estructura social, de acuerdo con Goffman.

Hay tres dimensiones para analizar la relación interpersonal a partir de las interacciones en el aula (Kerbrat- Orecchioni, 1992, en Vinatier, p.65):

1) La dimensión vertical que se refiere a la posición del sujeto en relación al eje de poder, autoridad o dominio, sobre el cual constituye su identidad.
2) La dimensión horizontal que marca el eje de cercanía – distancia de acuerdo con el grado de familiaridad entre los interactuantes.
3) La dimensión del consenso opuesto al conflicto que se refiere a las expresiones verbales de satisfacción o insatisfacción en la relación interpersonal.

Estas dimensiones pueden dar cuenta del tipo de relaciones que se establecen en el aula a partir de los roles de maestro y alumno o de alumno como "pares". Los desequilibrios en la continuidad de la actividad compartida en el aula pueden comprenderse a partir de las orientaciones mostradas por estas dimensiones, por ejemplo, en el sentido de mostrar poder, en el sentido de proximidad o cercanía que puede implicar el afecto o en el sentido de aceptación o rechazo de la actividad o tarea o de la persona o el grado de satisfacción de los alumnos y docente sobre su relación.

2.2.6 El rostro en la interacción

El concepto de rostro es central para Goffman en el estudio de las interacciones. Para comprender su definición y conformación se sintetizan algunas ideas de este autor para después retomar la propuesta de Kerbrat- Orecchioni quien lo aplica al ámbito escolar.

Goffman (1981) considera que en las interacciones la persona despliega esquemas verbales que son supuestos por su interlocutor. El rostro es una imagen positiva de sí mismo, es decir, atributos sociales aprobados, que la persona se otorga a partir de esos esquemas verbales

que suponen los otros que ha seguido. Es por ello que en las interacciones se pone en riesgo la imagen de sí mismo, de manera que en ocasiones hay una preocupación por el rostro más que en las acciones del momento. Para que la persona mantenga el rostro sin preocupación debe considerar su lugar en el mundo social. Quien puede mantener el rostro sin esta preocupación es alguien que anteriormente se abstuvo de acciones que posteriormente hubiera tenido dificultad para encarar. Se dice que una persona está en un rostro equivocado cuando no puede integrar cierta información sobre su valía social, en la línea que los otros consideran para ella. Una persona está sin rostro cuando participa en interacciones sin tener una línea preparada que los otros puedan seguir en esas situaciones. Por ejemplo, las bromas continuas pueden mostrar intenciones de alguien de presentar un rostro equivocado o una carencia de rostro. Si la persona considera que está en el rostro adecuado para la situación, muestra confianza y seguridad y mantiene apertura. Si la persona presiente que está en la cara equivocada en el encuentro, muestra vergüenza o tiene sentimientos de inferioridad. Cuando una persona entra en una situación se le otorga un rostro y en ese momento adquiere la responsabilidad de mantenerlo ante los otros y se cuida de mantener un orden expresivo acorde con su rostro. Las personas tienden a experimentar reacciones emocionales inmediatas respecto al rostro, lo que les permite interactuar. Si los sucesos le proporcionan una cara mejor a la esperada, se sentirá bien, si no es así, se sentirá mal u ofendida. Cuando la persona que trata de mantener el rostro desarrolla sentimientos de remordimiento por la obligación consigo mismo, se habla de orgullo, cuando lo hace por una obligación social más amplia, se llama honor, cuando estos remordimientos se refieren a expresiones derivadas del manejo de su cuerpo, de su postura física, o de sus emociones, se habla de dignidad. El rostro lo recibe la persona de la sociedad, si no lo mantiene se le retira. Una persona mantiene o tiene rostro cuando la línea seguida es coherente, está bien respaldada por juicios y lo que los demás muestran coincide con ello. Cuando se tiene consideración y respeto por uno mismo y los demás, se aceptan temporalmente las líneas que cada uno sigue en las interacciones. Esta aceptación mutua es lo que mantiene una conversación cara a cara. Se considera una aceptación funcional. Si hay alteraciones en las líneas, se presenta confusión. De todo esto se concluye que el mantener el rostro en una interacción es una condición para que ésta exista. En las interacciones se construye el propio rostro y el de los demás, de la misma manera.

A través del estudio de cómo se salvan los rostros es como se estudian las reglas de las interacciones (Goffman, 1981).

A partir de Goffman (1974) Kerbrat- Orecchioni (1992, en Vinatier, 2013) considera que la imagen tiene dos dimensiones: el territorio y el narcisismo. Estos son dos conceptos universales que trascienden las culturas. El territorio alude al espacio del mí ; y el narcisismo, al valor social positivo que se otorga al rostro.

Goffman (1979) plantea 8 territorios:

1) *El territorio personal* que es "el territorio en torno a o en frente de una persona, cuya reivindicación de él se respeta debido a evidentes necesidades instrumentales" (p. 52).

2) El turno, considerado como el orden en el que uno de los interactuantes recibe algo del otro en la situación.

3) *El recinto,* que se refiere a un contexto fijo, con límites externos y visibles que se refieren al espacio a través del cual dan los intercambios. Lo ejemplifica como una caseta de teléfono.

4) *El espacio de uso,* es "el territorio en torno a o en frente de una persona, cuya reivindicación de él se respeta debido a evidentes necesidades instrumentales" (p. 52).

5) El envoltorio, alude al espacio más próximo al cuerpo y lo que lo recubre, la piel y la ropa, por lo que puede decirse que se refiere al territorio más próximo al cuerpo; esto significa que es el espacio de territorio egocéntrico, es decir el más personal.

6)Territorio de posesión, que se refiere a los objetos personales identificados con el yo, es decir son de la persona.

7) Reserva de información, es la capacidad del sujeto a conservar o presentar los datos que conciernen a la persona. Es ella quien controla su acceso cuando está con otras personas.

8) Reserva de conversación. Se refiere al derecho de la persona para ejercer control sobre con quién conversar, cuándo se le puede llamar y quién puede hacerlo. Así como el derecho sobre un grupo en el que se ha iniciado una conversación, para protegerse contra la entrada y participación de otros.

Estos territorios del yo son de carácter situacional y egocéntrico y por ello son considerados variables. En función de los contextos, culturas, situaciones y de la posición que tiene la persona, el territorio puede variar en tamaño. “Cuanto más alto sea el cargo, mayor será el tamaño de todos los territorios del yo, y mayor será el control de sus fronteras” (Goffman, p. 58).

Tanto el territorio como el rostro tienen varias caras y se encuentran amenazadas constantemente durante el proceso de comunicación en los actos de lenguaje. Estas amenazas pueden poner en riesgo el rostro o el territorio y si se afecta uno, esto repercute en el otro. Kerbrat- Orecchioni denomina a estas amenazas “Face Thereatening Acts” y utiliza sus siglas FTA para etiquetarlos en los registros con la información empírica. También hay actos en las que se valoriza positivamente el rostro apoyando su preservación. A estos actos les llama “Face Flattering Acts” (FFA) es decir son actos anti amenazantes, gratificantes, que tienen efectos positivos para el rostro y aumentan el territorio (Kerbart- Orecchioni, 1992, citado en Vinatier, 2013). Cuando se amenaza el rostro del otro, se está poniendo en riesgo el propio rostro.

Hay otros actos que buscan preservar el rostro, tanto el del otro como el propio. En este trabajo de preservación hay detrás un principio que consiste en que cada uno de los interactuantes está doblemente atado. Por un lado, el interactuante que no cumplió sus expectativas en la interacción, debe mostrar que no se identifica con la ofensa, al tiempo que debe respetar el proceso de sanción, ya que, de no ser así, esta falta se le puede volver en su contra de manera más perjudicial que la primera falta. Esto significa que cuando se toca el narcisismo de una persona con un juicio negativo, hay repercusiones en su territorio de acción y sucede de manera recíproca con su interactuante (Goffman,1973, citado en Vinatier, 2013).

El deseo de ser apreciado y aprobado corresponde al rostro positivo, y se relaciona con el narcisismo. Corresponde al valor social positivo y se recupera a través de lo que los otros suponen que la persona ha hecho en un intercambio específico. Por ello cada persona constantemente confronta su imagen con lo que recibe de su entorno.

También existe un rostro negativo que se refiere al instinto fundamental de preservación del propio territorio en el que se encuentra seguridad y ausencia de amenazas en su acción. Este rostro negativo o el territorio del mí es espacial, situacional y egocéntrico, tal como se definió en los 8 territorios planteados por Goffman.

Considerando las cuatro imágenes o rostros expuestas al inicio de este apartado, dos correspondientes a cada una de las personas que participa en el intercambio, se pueden identificar los siguientes actos amenazantes a partir de la teoría expuesta (Vinatier, 2013):

1) Actos amenazantes para el rostro negativo o territorio del que realiza las acciones: cuando una persona se compromete a realizar una acción, compromete su territorio que puede ser lastimado si la acción es difícil, desvalorizante, o cuestionada.
2) Actos amenazantes para el rostro positivo del que los lleva a cabo: por ejemplo, cuando una persona se autoevalúa para responder a su interlocutor que amenaza su narcisismo.
3) Actos amenazantes al rostro negativo del que los padece: violaciones territoriales de naturaleza no verbal o verbal, por ejemplo, agresiones corporales y físicas, visuales o aquellas que no respetan el espacio de los demás. Entre las verbales están el poner en evidencia a la otra persona, son de carácter intrusivo, por ejemplo, en los registros se pueden encontrar como indiscreciones, reclamaciones órdenes, quitar la palabra a otro o interrumpirlo.
4) Actos amenazantes para el rostro positivo del que los padece: estos actos amenazan al narcisismo por ejemplo actos que ridiculizan a la persona, la ponen en evidencia por medio de críticas o burlas. Al mismo tiempo que atentan contra el narcisismo atentan contra el territorio.

Dubet y Martuccelli (1981) para analizar la manera en la que los alumnos construyen su experiencia escolar también retoman de Goffman el concepto de rostro.

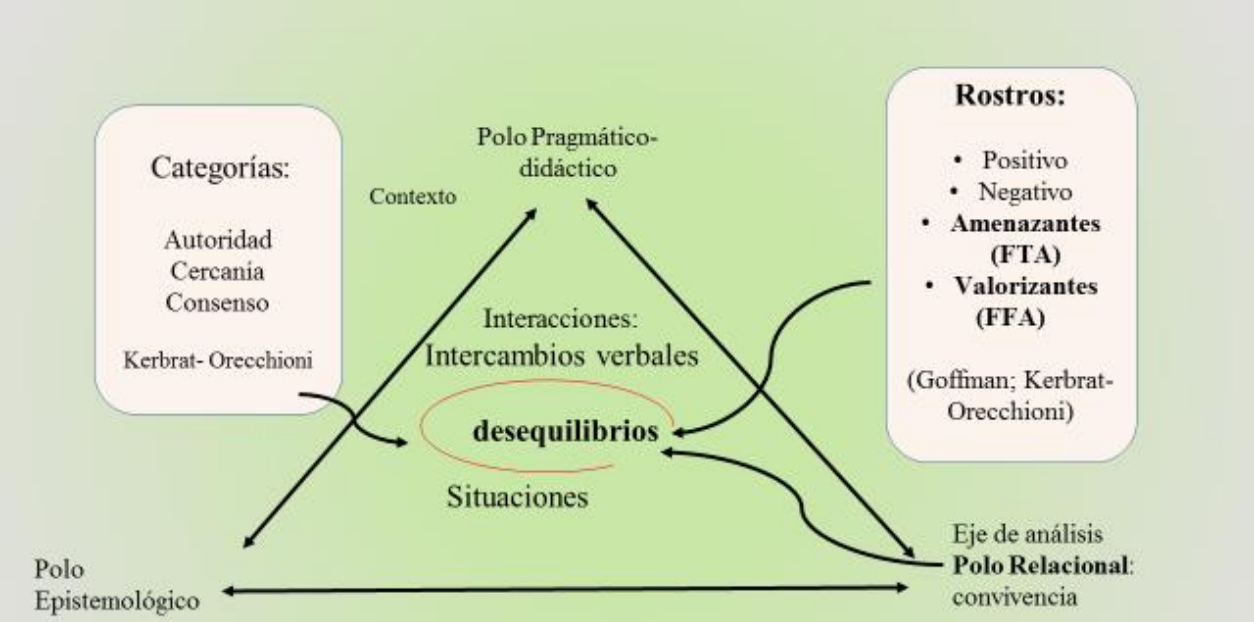
> El “rostro” opera como un mecanismo de protección, pero también como un medio de reducción de la complejidad, una manera de administrar esas realidades contradictorias y de dar la imagen de autonomía. La preocupación por el “rostro” es directamente proporcional a la intensidad de las pruebas colegiales (Dubet y Martuccelli, 1998, p.212).

De acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), la preocupación por el rostro tiene en su base un exceso emocional, de acuerdo con los supuestos de Goffman ya planteados. Por ejemplo, un alumno, que ha recibido una amenaza a su narcisismo, aparenta ante los demás que el acto no tuvo importancia para él. Sin embargo, el mismo hecho de no darle importancia, manifiesta un exceso emocional que demuestra que sí la tiene y que internamente se siente lastimado.

El rostro de los alumnos adolescentes no es una máscara para engañar o manipular a otros. Se trata de ser “falso” para poder ser “verdadero”, lo cual favorece a la formación de la subjetividad. Es importante no confundir el rostro con la máscara o hipocresía (Dubet y Martuccelli, 1998).

En conclusión, tanto el enfoque interaccionista simbólico como los aportes del interaccionismo en el aula a través del modelo EPR son una herramienta teórica para orientar en el análisis de los registros con contenido empírico, de manera que se pueda acercar a las interacciones en el aula, en especial aquellas en las que se generan desequilibrios en la continuidad de la actividad compartida. Permite ubicar en las situaciones tanto la manera como las aborda el docente y el posible impacto en las relaciones y la forma de convivencia. Por otro lado, se puede también acercar a la comprensión de las lógicas de actuación de los alumnos. Las dimensiones de Dubet y Martuccelli (1998), desarrolladas a partir de la teoría de Goffman apoyan la comprensión de los significados que los estudiantes despliegan al construir su propia experiencia escolar. Estas dimensiones se detallan a continuación ya que orientaron la interpretación de los registros en los que se muestran los desequilibrios en la continuidad de la actividad compartida en el aula.

El siguiente esquema muestra las herramientas teóricas para analizar estos desequilibrios desde el modelo EPR:



Esquema 4. Herramientas teóricas para el análisis de los desequilibrios en la actividad compartida en el aula desde el modelo EPR . Fuente: elaboración propia

2.3 LÓGICAS DE ACCIÓN DE LOS ADOLESCENTES

Es importante plantear también la perspectiva de los alumnos adolescentes en esta interacción ya que las lógicas que orientan sus acciones no necesariamente van en la misma dirección de la que promueve la escuela o el docente. Los sentidos que mueven a actuar a los dos actores en el aula pueden incluso enfrentarse. La perspectiva de los alumnos no solo permite equilibrar el estudio de las interacciones. En el planteamiento inicial de Vinatier y Altet (2008) en donde se plantearon las cinco dimensiones, o lógicas, dos de ellas corresponden a los alumnos. Se planteaba entonces que estas dos lógicas entrecruzaban a las otras tres de los docentes. Y aunque en el análisis de las interacciones verbales se consideran el contexto, el lugar y el rol de los actores, se considera pertinente profundizar en la lógica de los alumnos para incluir en el análisis

de lo que sucede en el aula, otras lógicas que se construyen dentro de la misma pero que tienen elementos de culturas que se desarrollan fuera de ella.

Desde el planteamiento de la disciplina-indisciplina trabajado por Furlán (2004) se ha planteado que la disciplina es la cara que se relaciona con la gestión del docente y las normas escolares como parte de la dimensión institucional, mientras que la indisciplina está referida a episodios, es decir situaciones protagonizadas por alumnos.

Saucedo (2004) aborda la disciplina-indisciplina desde un enfoque cultural y desde ahí plantea que esta diada no tiene como único referente las reglas u las normas, sino que "hay también prácticas culturales de amplio alcance como el "echar relajo" o el "respeto" entre mujeres y hombres que juegan un papel dinámico en la cotidianidad de las aulas" (Saucedo, 2004, p.48). Se considera que son de largo alcance porque no se aprenden en la escuela, sino en el cruce de diversos contextos como el barrio, la familia, entre otros pero que sin embargo si se ponen en juego en el aula. Los alumnos las expresan en el aula para construir márgenes de movimiento. Para los maestros esto aparece como desorden o falta de interés. Sin embargo, los alumnos lo conciben distinto porque estas expresiones tienen otro significado. Ellos ven la indisciplina como formas de participación mediante las cuales expresan y ejercitan su masculinidad o feminidad. También ejercitan habilidades lingüísticas y sociales mediante las cuales están construyendo su identidad a través del encuentro con otros. En la escuela también se reelaboran aspectos de la identidad adolescente. Por ejemplo, para los varones los intercambios físicos intensos hacen referencia a su masculinidad, mientras que, para las mujeres, "el buen relajo" se asocia con las risas. Estas expresiones se dan en diferentes niveles de interacción, a veces son generalizados y otras veces se presentan en esferas reducidas. De acuerdo con esto, los alumnos buscan una línea en la que ensayan sus posibilidades de actuación, más que preocuparse por enfrentar al profesor (Saucedo, 2004).

El concepto "relajo", al concretarse, tiene especificidades distintas en cada situación, y por tanto, un significado distinto. Visto como forma de relación por los alumnos tiene sus formas de regulación. Estas se refieren a los estados de ánimo de los involucrados, así como al tipo de vínculo que existe entre ellos (Saucedo,2004). Este concepto es muy importante para esta investigación pues integra las formas de relación, eje de esta investigación.

Los aportes teóricos de Dubet (1973) y Dubet y Martuccelli (1998) integran también las lógicas de los alumnos como adolescentes, desde una mirada de culturas que se entrecruzan en el ámbito de la escuela.

Dubet (1973) desarrolla el concepto de experiencia escolar a partir de la sociología de la experiencia y se define "como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar" (Dubet y Martuccelli, 1998, p.79). Esta experiencia tiene una doble naturaleza. Por una parte, el individuo construye una coherencia, una identidad y un sentido en un conjunto social que no existía y es construido por cada uno de ellos. En estos procesos construyen su propia experiencia de la escuela. Por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia de cada uno, están contenidas en el sistema escolar, no son exclusivas de los individuos, y se les imponen como pruebas que ellos deben superar para poder lograr las funciones esenciales del sistema escolar: la socialización, distribución de las competencias y la educación.

De esta manera las experiencias de los estudiantes se conforman de la combinación de tres lógicas o dimensiones, la de integración social, la estratégica y la de subjetivación.

En esta investigación se consideran estas tres lógicas como dimensiones para el análisis de la perspectiva de los alumnos en las interacciones que conforman los momentos de desequilibrio en la actividad compartida en el aula.

De acuerdo con esto, se reconoce que la experiencia escolar, parte de una mirada cultural, se enmarca en un abordaje macro del problema, es decir, desde una perspectiva sociológica, pero a la vez involucra lo individual a través de la construcción de la experiencia. Se toman las dimensiones o lógicas para orientar el análisis específico de las interacciones desde la lógica de los estudiantes que actúan e interactúan orientados por objetos socialmente construidos, que han interiorizado (Blumer,1982) con los que construyen su propia experiencia escolar.

2.3.1 La lógica de integración

Los actores sociales se definen por una pertenencia, un rol y una identidad cultural heredada no solo en el nacimiento, sino a lo largo de las distintas etapas de la vida. Cada persona define una parte de su identidad "como la expresión subjetiva de su integración social" (Dubet y Martuccelli, p. 80) y es parte de la personalidad propia, construida a partir de la toma de distancia entre un "nosotros" como parte del Yo y un "otro" que lo hace distinto de los demás.

La socialización es una de las funciones de la escuela y se define como la interiorización del orden del mundo y sus relaciones tanto en lo cognoscitivo como en lo normativo. La escuela como sistema social pretende integrar a los individuos desde su estatus como profesor o alumno adhiriéndose a las formas legítimas de autoridad, desde su lugar y roles definidos de manera preexistente. De esta manera el rol del alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la escuela ocupando su lugar en las jerarquías de la institución. El juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia es importante también en el proceso de socialización.

La experiencia escolar se da por esta lógica de integración, es decir por el aprendizaje de las nomas propuestas, el aprendizaje de los roles y la transformación de la personalidad por las transformaciones de roles.

Los autores señalan que la escuela no es una organización homogénea "pues la integración puede reposar sobre tensiones de pertenencia y de normas, las que distinguen el universo familiar del universo escolar, y oponen a veces el espacio de la clase al de los grupos infantiles o juveniles" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 80). Estas tensiones de pertenencia son importantes a destacar para esta investigación, dado que son las pruebas a las que los alumnos adolescentes se enfrentan y que tendrán que superar como parte de su formación, dando paso a la integración como lógica dominante en la escuela.

En esta lógica los alumnos de secundaria viven un mundo más complejo del que vivían en la primaria.

> Los principios de justicia se multiplican, la reciprocidad es más importante que la ley, la motivación personal deja de ser el simple reflejo de las expectativas de los adultos… los métodos pedagógicos se diversifican y la experiencia escolar es dominada por una serie de "tensiones", que conducen a los colegiales a percibirse más claramente como autores de su escolaridad (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 187).

2.3.2 La lógica de la estrategia

En esta lógica el actor construye su experiencia a partir de lo que tiene, con una racionalidad orientada por sus objetivos, sus recursos y su posición. El alumno cuando actúa con esta lógica, parece seguir la lógica del mercado: busca su conveniencia usando los recursos que se le presentan de la mejor manera, de acuerdo con sus intereses, en un espacio de competencias y alianzas (Dubet y Martuccelli, 1998). Se trata de aprender una capacidad estratégica que implica justamente la toma distancia del rol de estudiante y de las pertenencias a grupos. Según los autores, un mismo registro empírico puede considerarse desde la lógica de integración, y desde la estratégica puede ubicarse como un recurso de acción. Los autores ilustran esto con un ejemplo: en el grupo de una misma clase, los alumnos pueden encontrar a la vez, un grupo de pertenencia cálido que los integra y acoge , al tiempo de considerarlo un espacio de competencia por el reconocimiento del profesor o de rivalizar con los compañeros. La masificación del sistema escolar facilita la autonomía de esta lógica, en donde hay diversificación y competencia, no solamente entre las instituciones y redes sino entre los individuos. En este sentido, los debates sobre la escuela se dan en un eje que manifiesta la tensión entre integración y socialización por un lado y la diversificación y competencia transparente del otro. Sin embargo, nadie puede dejar de lado alguno de estos puntos del eje, pues la experiencia consiste precisamente en aprender a administrar esta tensión que no es en blanca y negra, esto es, ni solamente es integración o solo un sistema de mercado (Dubet y Martuccelli, 1998).

2.3.3 La lógica de la subjetivación

El actor social, sostienen Dubet y Martuccelli (1998), también se define por una distancia de sí mismo, por su capacidad crítica que lo hace ser un “sujeto” desde su ser social, dentro del mundo. Aquí la educación juega un papel central pues a través de ella se construye este sujeto cultural que no puede adaptarse al mundo tal como es. El sujeto es capaz de construir una distancia respecto al orden de las cosas con una convicción sólida y autónoma. Esto se forma solamente mediante la experiencia de tomar distancia de los diversos Yo sociales y las imágenes que presentan la religión, el arte, el trabajo y las construcciones culturales, de acuerdo con estos autores.

Desde esta dimensión o lógica, los alumnos pueden declarar su inconformidad respecto a ciertas reglas o tareas. Con ello, según Dubet y Martuccelli (1998), afirman una doble distancia tanto del conformismo de la integración, como de la utilidad escolar que se encuentra en el centro de la relación que ellos tienen con el saber. En este mismo nudo se forman tanto la subjetivación como la alienación escolar, la ausencia de sentido y el sentimiento de vacío.

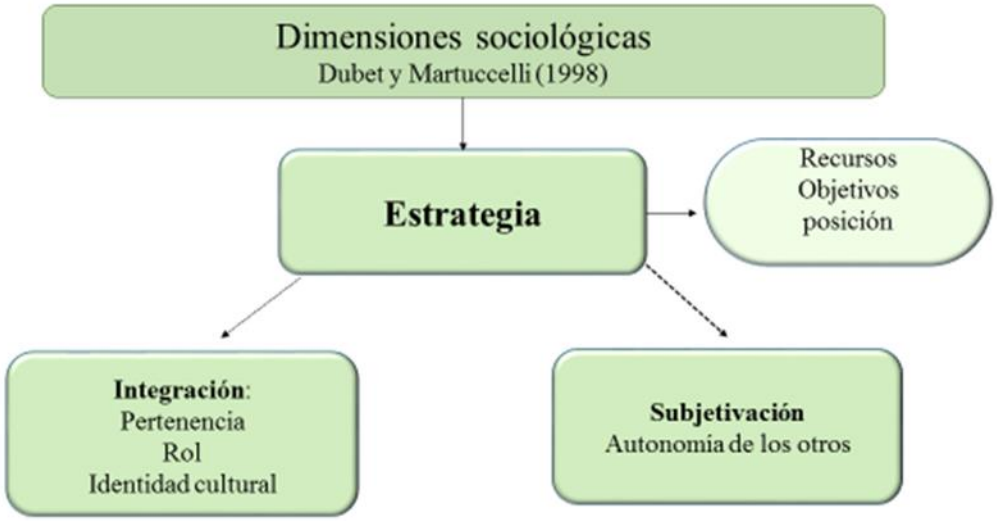
Para Dubet y Martuccelli, el análisis de las experiencias escolares como proceso de socialización expone lo que la escuela está construyendo, es decir los tipos de actores y los sujetos y sus formas de interactuar.

La subjetivación experiencias dependen de factores fundamentales entre los que están el tiempo diacrónico que se refleja en la edad y la posición de los actores en la escuela, que no es la misma en las distintas etapas de la vida. Los alumnos adolescentes construyen su adolescencia separándose del control de los adultos. Esta etapa se puede definir desde la subjetividad como de crisis escolar. A diferencia de la continuidad relativa que viven los niños en la primaria, los adolescentes viven la escuela con discontinuidades como las ya mencionadas. Viven una ruptura hacia el mundo infantil escolar, conformando un sí mismo no escolar.

Estas dimensiones o lógicas de acción en la escuela se entrecruzan con las lógicas práctica-didáctica y epistemológica manifiestas en las tensiones, ajustes y regulaciones en las interacciones en el aula en el escenario de una práctica docente.

Después de revisar las dos posturas expuestas, la interaccionista integradora y la de las lógicas que estructuran la experiencia estudiantil, parece posible ensamblar las lógicas del profesor como gestor primero de sus propias tensiones a partir de su rol en la clase, y luego como orientador o gestor de las tensiones que enfrentan los estudiantes a partir de las lógicas que orientan sus acciones como adolescentes en la vida escolar. Por otra parte, los alumnos también impactan la docencia de sus profesores a través de sus procesos de construcción de identidad como sujetos críticos, siguiendo la lógica de integración social y una lógica estratégica que considera sus propios intereses y motivaciones. Ambas perspectivas aportaron al análisis con una visión interaccionista de los procesos del aula.

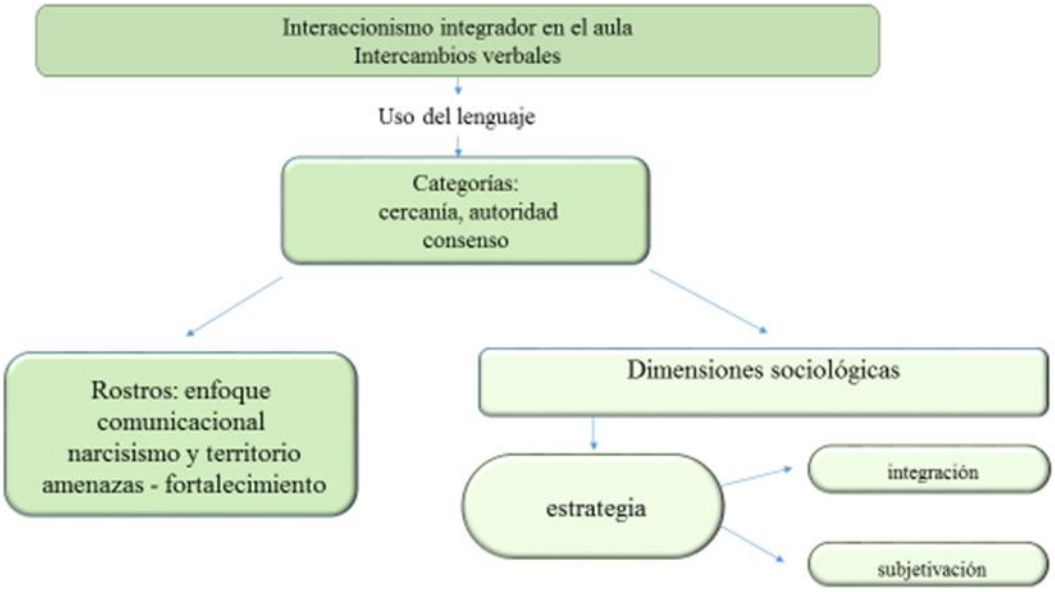
A continuación, se presentan de manera gráfica las dimensiones sociológicas de Dubet y Martucceli (1998) empleadas para el análisis de las situaciones de desequilibrio en la continuidad de la actividad compartida en el aula:



Esquema 4. Dimensiones sociológicas para el análisis de las discrepancias en aula.
Fuente: elaboración propia

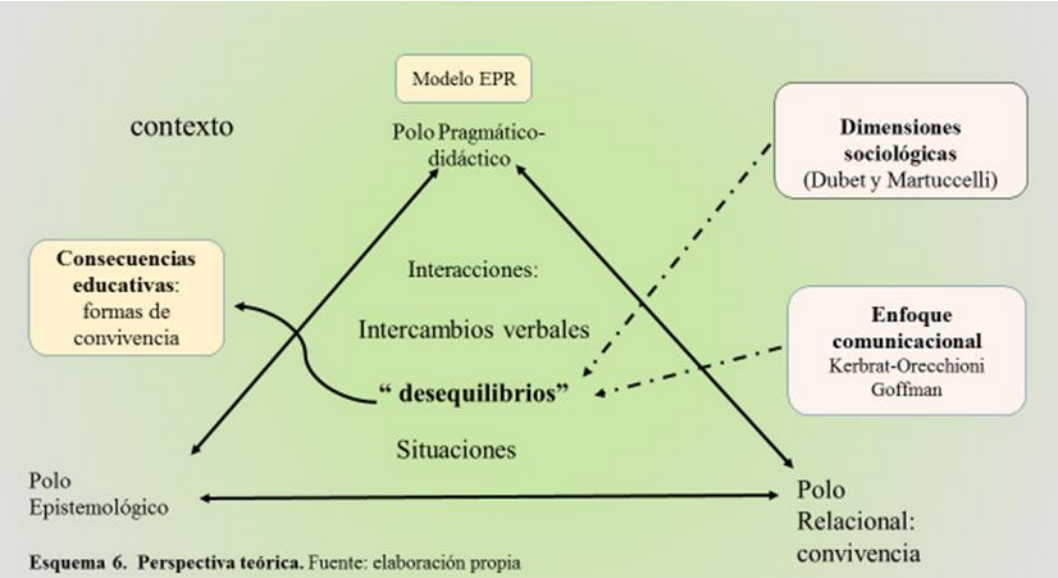
El siguiente esquema muestra, a manera de síntesis, la forma en la que se articuló la perspectiva teórica de la investigación empleando las distintas categorías y dimensiones desde el interaccionismo integrador en el aula. Se muestra también la importancia del uso del lenguaje que

impacta en la conformación de los rostros por un lado y en la manera en la que significan sus acciones los actores a partir de las dimensiones sociológicas de Dubet y Martuccelli (1998):



Esquema 5. Construcción teórica para el análisis de la gestión de las relaciones en aula.
Fuente: elaboración propia

Para finalizar este capítulo se presenta un esquema que apoya la comprensión de la forma como se integró la teoría a partir del escenario de la práctica docente trabajado desde el modelo EPR. En el centro del triángulo de tensiones se ubican las situaciones en las que se dan los desequilibrios que tienen consecuencias en las formas de convivencia y que se analizan desde un enfoque comunicacional enriquecido con las dimensiones sociológicas.



Esquema 6. Perspectiva teórica. Fuente: elaboración propia

III PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En este capítulo se presenta la perspectiva metodológica y su vinculación con la perspectiva teórica expuesta en el capítulo previo. Se expone esta relación a partir de la reflexión del tipo de método empleado, los supuestos epistemológicos y la forma como se relacionaron con la parte empírica de la investigación, así como la manera en la que se trabajó la inducción y la deducción en esta investigación. Así mismo, se presenta la reflexión sobre los niveles micro y macro y el alcance de esta investigación en relación a la interpretación.

El papel del investigador sobre el trabajo de campo y el análisis es también importante en la reflexión (Sautu, 2003). El estudio de la metodología propuesta va de la mano con la perspectiva teórica asumida (Blumer, citado por Denzin, 2002).

3.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Esta investigación se llevó a cabo desde el paradigma interpretativo. Se considera el conocimiento como un proceso dinámico e interactivo en el que no hay una separación tajante entre lo empírico y lo teórico. no hay una total independencia entre la observación y la conceptualización (Rockwell, 1987; 2011) ya que en todo el proceso de investigación estuvo presente el análisis. Se accedió al conocimiento empírico a partir de la escala de la vida cotidiana del aula. No hay una distinción clara entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer porque ambos se afectan; los juicios de hecho y los juicios de valor no son independientes. Se consideró un enfoque cualitativo buscando profundizar en las interacciones en relación al sentido de las mismas en las sesiones de clase, así como en relación al contenido y el sentido de las situaciones de desequilibrio en la actividad compartida en el aula generadas a lo largo de una secuencia didáctica completa. En esta investigación el acercamiento al mundo empírico fue en un primer momento de tipo deductivo a partir de una perspectiva teórica interaccionista. En ella se considera que la interacción humana es la fuente básica de los datos. El foco de interés de ella se encuentra en “cómo los seres humanos son capaces de adoptar las perspectivas de otros en instancias concretas de interacción…la interacción cara a cara se da en situaciones sociales”

(Denzin, 2002, p.154). En esta investigación se considera la realidad como compleja, cambiante y dinámica debido a la acción de los agentes y está dada en un "aquí y ahora". Se construye, y por lo tanto es emergente, aunque en ella se reconoce la influencia de diferentes procesos externos, asumiendo la presencia de varios agentes y elementos en el aula (Candela, Rockwell y Coll, 2009). Las interacciones se dan entre los agentes, no entre los factores que las producen (Blumer, 1982). Esta es la manera específica en la que se consideran los agentes y elementos intervinientes en un estudio de carácter micro, como es el caso de esta investigación.

La teoría en esta investigación se encuentra presente orientando en la formulación de la pregunta de investigación, ya que a través de la teoría se hace el recorte de la realidad o del fenómeno que se va a estudiar. Las teorías son interpretaciones del mundo social (Blumer, 1982), por lo tanto, no se considera una teoría mejor que otra, sino como la más adecuada al planteamiento de la investigación.

Se planteó el método a partir de la pregunta de investigación pues es ésta quien demanda determinada mirada y procedimientos para acceder al conocimiento del objeto. Sin embargo, de acuerdo con Sautu (2003) muchas veces no se trabaja con un método puro, como es el caso de esta investigación.

Desde la perspectiva interaccionista de esta investigación, que toma como teoría intermedia el interaccionismo simbólico, se considera que el significado de los objetos se encuentra en la acción social y las personas hacen una interpretación del mismo, a través de procesos sociales. El significado surge de la interacción y, se da en el nivel de la cotidianidad. Es fruto de la interacción entre los individuos. "El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella, en relación con esa cosa" (Blumer, 1982, p. 4). Es un producto social que surge en las actividades que posicionan a los individuos en su interacción.

La perspectiva interaccionista integradora en el aula de Vinatier fue considerada como la teoría sustantiva que define la mirada de la convivencia en el aula. De esta manera la teoría arrojó luz en la problematización del fenómeno a estudiar, delimitándolo. Con la perspectiva interaccionista integradora se consideró el fenómeno de la convivencia en el aula a través de los

conceptos de interacción, tensiones, ajustes y regulaciones, entre otros que fueron referentes importantes en la organización y el análisis de la información recopilada en campo.

El eje de análisis se constituyó así a partir de la perspectiva interaccionista integradora de Vinatier y Altet (2008) y Morin (2008) que fue expuesta en el capítulo de perspectiva teórica. Este eje se refiere a la dimensión relacional, una de las tres dimensiones consideradas para el análisis de la práctica docente en esta teoría con tres polos de tensión que caracterizan al modelo de análisis propuesto: polo epistemológico, polo pragmático y polo relacional.

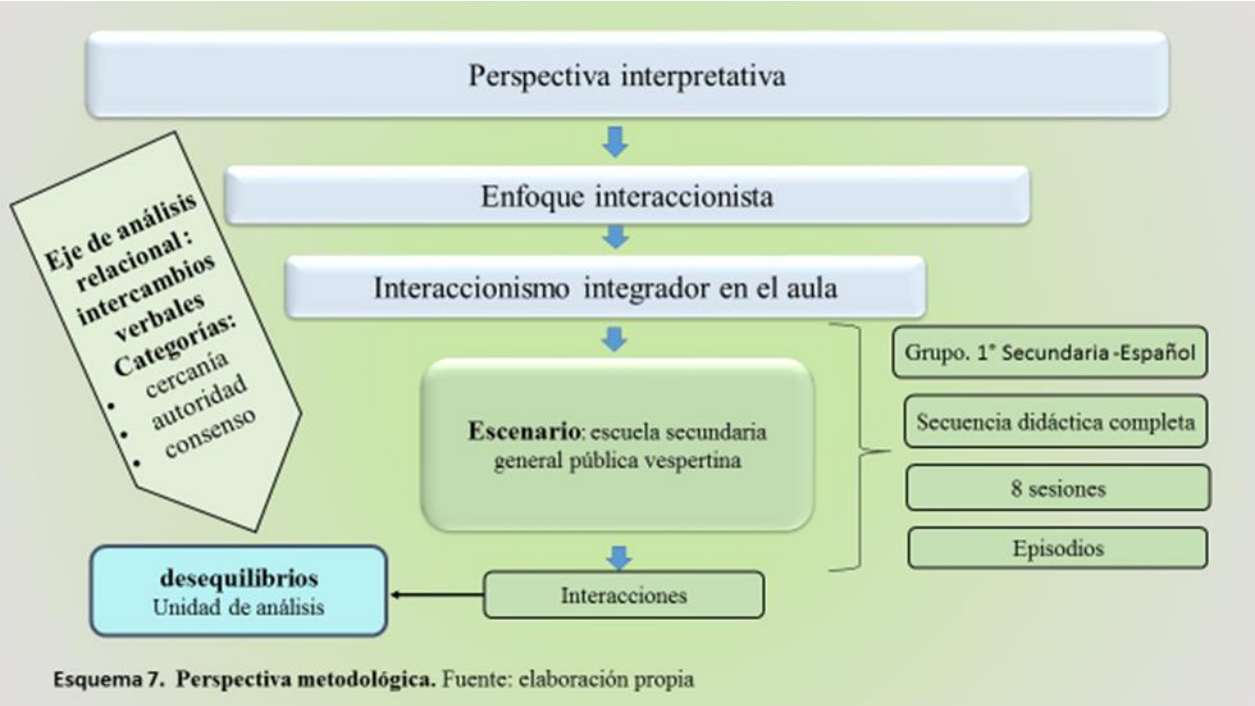
El eje relacional se refiere al enfoque que se aboca a la gestión de los intercambios y las relaciones en el aula, es decir, a las que los alumnos establecen con la profesora y entre sus pares, en el contexto escolar y en diversas situaciones de la vida cotidiana del aula. En esta dimensión son fundamentales los intercambios manifiestos en las interacciones cara a cara. El interés se centró en conocer lo que sucede en las interacciones en donde se muestran desequilibrios en la actividad compartida en el aula, entre los actores y las consecuencias que estos tienen para la convivencia. Por ello, la unidad de análisis fueron los momentos de desequilibrio en la actividad compartida en el aula durante una secuencia didáctica completa. Éstos están conformados por interacciones en situación con significados que fueron reconstruidos a partir del análisis de la información obtenida en el trabajo de campo.

La teoría fue también un apoyo para la selección espacio-temporal en donde ubicar el problema a estudiar. El estudio fue de escala micro a partir de un segmento de situaciones que conforman la vida cotidiana de la escuela. Se consideraron relaciones del contexto para profundizar y comprender lo sucedido en el interior del aula. Se hizo una elección de este escenario a partir de información obtenida de la etapa de inmersión al campo.

En la etapa de análisis más intensa la teoría jugó un papel muy importante. Facilitó la organización de la información para el primer momento de condensación, reducción o focalización de la misma a través de la ubicación de las situaciones en donde se encontraron desequilibrios en la actividad compartida en la vida cotidiana en el aula, en toda la secuencia didáctica observada que se consideraron como unidades de análisis. En este sentido la teoría se empleó en términos analíticos. Así, esta primera parte del análisis fue de tipo deductivo. Una vez

condensada la información en las unidades de análisis, se procedió de manera inductiva tratando de ubicar los contenidos y relaciones de las situaciones específicas que muestran desequilibrios en la actividad compartida en el aula, a partir de sus registros.

A continuación, se presenta un esquema que sintetiza gráficamente la perspectiva metodológica considerada:



Esquema 7. Perspectiva metodológica. Fuente: elaboración propia

En el esquema se ofrece también el escenario que se refiere a una práctica docente, en el grupo de primero de secundaria de una escuela pública vespertina. Se analizaron las interacciones de una secuencia didáctica completa que transcurrió en 8 sesiones que abarcaron un mes. Siguiendo las interacciones se ubicaron las situaciones de desequilibrio en la actividad compartida en el aula como unidad de análisis. Aunque las interacciones constituyen el centro de las relaciones, estas situaciones son interacciones específicas significativas para la práctica docente porque en ellas se rompe la dinámica de la clase y se presentan perspectivas de los actores en distintas direcciones.

A partir de la manera como se abordaron estas unidades de análisis en la práctica docente se buscó reconstruir las reglas de acción de la práctica observada, así como los principios

pedagógicos en acto de la misma, porque esto da cuenta de la lógica de la práctica docente particular. Para hacer más visible las lógicas de los alumnos adolescentes fueron de utilidad las dimensiones planteadas por Dubet y Martuccelli (1998).

3.2 EL MÉTODO

El método es definido por Sautu (2003) como el modo de proceder para generar o contribuir al conocimiento. En una investigación el método surge de la pregunta de investigación. En este estudio, la pregunta demandó un enfoque interpretativo y cualitativo.

Se consideró una orientación etnográfica para el tipo de observación, como lo demanda la perspectiva interaccionista integradora en el aula, sin embargo, no se trata de un método etnográfico. A partir de la pregunta de investigación se determinó que no se pretendía reconstruir las prácticas en el contexto local o institucional. No se pretendió tampoco construir los sentidos locales desde las voces de los sujetos a través de la inmersión constante en su contexto. Esta investigación no buscó estudiar la unidad del caso como tal. Se eligió un escenario para estudiar la problemática. Se empleó como técnica la observación directa que es uno de los rasgos distintivos de la etnografía, sin embargo, no es exclusiva de ella. También se utilizó la entrevista semiestructurada como otra técnica para la recolección de la información en campo.

En la observación directa se buscó modificar lo menos posible las situaciones a observar. Sin embargo, esta no se llevó a cabo en un tiempo prolongado como lo demandan los estudios etnográficos (Spindler y Spindler, 1992, citados por Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 45), por ello no se considera un estudio etnográfico. Se observó en un escenario durante un tiempo acotado no por la saturación de datos, sino por la unidad de observación que se eligió: una secuencia didáctica completa. Esto debido al interés de comprender las lógicas de los momentos de desequilibrio en la actividad compartida en el aula, tejidas durante de la secuencia didáctica que es la que les da origen. Un rasgo considerado aquí desde la etnografía es la función del investigador al tratar de hacer visible o explícito para los lectores que está implícito en los hechos desde el sentido común, tratando de encontrar claves o señales para comprender mejor el fenómeno. El investigador fue un instrumento en sí mismo, tanto en la observación como en las

entrevistas aplicadas. Su experiencia e historia personal no fueron ajenas a la información recopilada en campo, por lo que no hay una clara distinción entre el sujeto y el objeto de estudio.

Para la recolección de información se emplearon además entrevistas semiestructuradas con las cuales se pretendió enriquecer y contextualizar la información obtenida de las observaciones (Ver anexo 2). La entrevista se planteó de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1999), como un proceso un tanto artificial, en donde el entrevistador crea una situación específica y se producen significados que se comprenden dentro del marco de esa interacción. En este espacio influyen de manera definitiva la personalidad del entrevistador y la del entrevistado. Es considerado un proceso social en donde hay interacción personal y un proceso de comunicación; se lleva a cabo también un proceso técnico en el que se recoge información y en donde el entrevistador reflexiona de manera simultánea a la realización de la entrevista, así como también se sigue al mismo tiempo un proceso instrumental que es la grabación.

La investigación estuvo enmarcada por una investigación más amplia: “Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables” (Fierro y Fortoul, 2014) que sirvió de orientación para su desarrollo posterior de manera independiente.

3.3 LA INMERSIÓN AL TRABAJO DE CAMPO, EL ESCENARIO Y LOS SUJETOS

El trabajo de campo se inició con observaciones informales a lo largo de un ciclo escolar para conocer de cerca el funcionamiento de este nivel educativo en el ámbito de las escuelas públicas. La inmersión se realizó en la escuela seleccionada. Inicialmente se consideró el turno matutino por tener mayor número de alumnos y profesores. Se observaron los tres grados de secundaria, en grupos distintos y la práctica de distintos profesores y tutores de grupo. Se realizaron observaciones de los recreos, de las ceremonias cívicas y de los ensayos de festivales. Se entrevistó al prefecto de disciplina, al director y al subdirector del turno matutino, así como a la trabajadora social. Inicialmente se tenía la intención de observar el segundo grado de secundaria de este turno por estar en el imaginario de los profesores como el grado de mayor conflictividad en la convivencia y en la gestión de aprendizajes.

Posteriormente se llevó a cabo la inmersión en el turno vespertino a partir del contacto con el director, que es el mismo del turno matutino. La inmersión ahí fue de dos meses, observando los tres grupos que conforman la escuela vespertina. Se realizaron entrevistas informales a la trabajadora social, a la médica escolar y a la secretaria. Se tuvo una plática con la profesora que, a juicio de las informantes, era accesible y tenía un buen trato con sus alumnos y éstos tenían un mejor desempeño en esa asignatura, comparada con las demás. Esta plática informal fue previa a la selección del escenario específico. En enero de 2014 no había todavía horarios claros y establecidos debido al cambio propiciado por movimientos de jubilaciones a partir de la reforma educativa de noviembre de 2013. Así que a mediados de febrero de 2014 se definieron los horarios y se pudo comenzar la observación. Esto que parece un detalle muestra también el contexto adverso del turno vespertino. Estas visitas se documentaron con fotografías, algunos videos cortos y registros de observación en notas de campo.

En este turno se percibió mayor disposición y apertura para esta investigación. Al mismo tiempo, se eligió el escenario de estudio de acuerdo con la perspectiva teórico-metodológica planteada y con los criterios teóricos que se explicitan a continuación.

Se eligió una secundaria general de turno vespertino al ser considerado este turno con mayor complejidad en el abordaje de la convivencia, en concreto en cuestiones de disciplina e indisciplina y por considerar que sus alumnos tienen contextos más adversos que los del turno matutino, según lo argumentan también otros estudios (Saucedo, 2005). Este criterio señala el grado de dificultad en el abordaje de la convivencia y en la gestión de los aprendizajes y en donde la discriminación por el origen social de los estudiantes también se hace más evidente.

La modalidad de secundaria considerada es la general. Este criterio fue importante pues se sabe que un número considerable de los estudiantes mexicanos asisten a este tipo de secundarias. La escuela secundaria específica se eligió con el criterio de facilidad de acceso y por el contexto socioeconómico y cultural en el que encuentra dicha institución. En este contexto se mezclan culturas urbanas y semi-rurales por haber sido un ejido y por recibir población que migró de poblaciones rurales en décadas anteriores. Las casas habitación de la zona en donde se encuentra

enclavada la escuela son variadas, desde vivienda media y media alta, hasta vivienda semirural y de interés social, siendo éstas últimas la mayoría.

El grupo observado fue el de primero de secundaria, reportado como problemático en cuanto a la convivencia por los informantes clave, en la etapa de inmersión. Estos informantes conformaban el equipo de la dirección: una trabajadora social, la médica escolar y la secretaria.

La práctica docente observada es la de una profesora, que a decir del equipo del director tiene acercamiento cordial con los estudiantes de todos los grupos y niveles de la secundaria. Además de que, desde su percepción, los estudiantes tienen un buen desempeño en la asignatura impartida por esta profesora. La asignatura que impartía fue la de Español. La secuencia didáctica completa considerada en la observación se refirió al tema La Carta Formal. Esta selección fue resultado del azar ya que lo que se priorizó fue la práctica de la docente que en este caso resultó ser la de la profesora de Español. El tiempo de avance del ciclo escolar en el que se llevó a cabo la observación coincidió con el tema de La Carta Formal. Se decidió considerar como unidad de observación la secuencia didáctica completa porque de esta manera se puede observar la convivencia en el aula desde el inicio, en el desarrollo y en el cierre de aprendizajes curriculares de acuerdo con la perspectiva interaccionista integradora.

La profesora cuya práctica fue observada es una profesora experimentada con 40 años de práctica. Su formación original es de educadora de preescolar y tiene 20 años de experiencia docente en secundaria.

El grupo inició el curso escolar 2013-2014, que fue el año en el que se llevó a cabo el trabajo de observación, con 32 alumnos, 19 hombres y 13 mujeres. En cada uno de estos subgrupos desde el inicio del ciclo escolar 2013-2014 hasta febrero, había una baja de un alumno y una alta, tanto en hombres como en mujeres. Sin embargo, al término de la observación, es decir a finales del mes de marzo, había dos bajas más por mala conducta, ambas de varones.

3.4 EL TRABAJO DE CAMPO Y LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los medios empleados para recabar la información en el campo fueron la observación directa y entrevistas semiestructuradas.

La observación se llevó a cabo en aula a lo largo de un mes, durante 50 minutos de cada clase de español, de lunes a jueves dado que los viernes se dedicaban a la lectura de comprensión y esto quedó fuera de la secuencia didáctica observada.

Las 8 sesiones observadas se llevaron a cabo durante un mes, ya que hubo suspensiones de clases por descanso obligatorio de acuerdo con el calendario de la SEP: una reunión del Consejo Técnico, aplicación de exámenes bimestrales, junta con padres de familia y conferencia para los alumnos.

Una vez seleccionado el escenario para el estudio, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Observación directa de las 8 sesiones con sus videograbaciones correspondientes y las notas de campo.
- Dos entrevistas a la profesora de la asignatura observada con duración aproximada de 50 minutos cada una. Dichas entrevistas se grabaron en audio y se complementaron con notas de campo.
- 7 entrevistas individuales a alumnos; tres alumnos con desempeño alto, dos con desempeño promedio y dos de bajo desempeño. Se dejó a un lado a un sujeto para que la muestra quedara de 6 alumnos. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 10 y 15 minutos cada una. Fueron grabadas en audio y complementadas con observaciones escritas en las notas de campo.

Para llevar a cabo estas actividades se contó con el apoyo de una estudiante de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Iberoamericana Puebla quien llevó a cabo las videograbaciones y grabaciones de audio. Se contó con una cámara de videograbación y se tomaron notas de campo. Se elaboraron guías para las entrevistas semiestructuradas tanto para las dos de la profesora como la que se le hizo a cada uno de los alumnos.

En seguida se presenta el esquema en el que se muestra la secuencia y los elementos considerados para la recolección de información.

Esquema 8. Procedimientos para la recolección de la información. Fuente elaboración propia.

3.5 LA ORGANIZACIÓN Y EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

En la comunicación de esta investigación se exponen juntos los procesos de organización y análisis de la información recolectada. Esto se decidió así debido a que desde la organización hay un proceso de análisis intencionado. Aunque el análisis se encuentra también a lo largo de toda la investigación, en esta fase se encuentra de manera más intencionada y con mayor profundidad. Para ello se requirió armar una estrategia general de análisis que contempló niveles y etapas. Sin embargo, sobre la marcha sufrió modificaciones para adaptarse a la emergencia de situaciones y contenidos.

Huberman y Miles (2002) plantean para el análisis de datos tres subprocesos que están vinculados: la reducción de datos, su presentación y las conclusiones. Estos procesos se llevan a cabo en tres momentos de la investigación, esto es, en la etapa del diseño y planeación, durante la recolección de datos y en la elaboración del producto final de la investigación. Esto indica que estos procesos son recurrentes y que el análisis está presente a lo largo de la investigación.

Para llevar a cabo el análisis, la lectura de las transcripciones y la vuelta a las videograbaciones y grabaciones de audio fue indispensable. Se llevó a cabo de manera recurrente y sucesiva. La idea fue ir encontrando relaciones nuevas o detalles que no se detectaron en las lecturas anteriores. En estas lecturas la investigadora intentó ponerse en lugar de los actores para poder encontrar su punto de vista y encontrar algo que no se esperaba.

El primer paso fue transcribir la información recabada de las videograbaciones y las notas de campo. El producto obtenido fue el registro ampliado que contiene todos los intercambios verbales recabados de la videograbación, así como información observada en el video y directamente en el campo que fueron tomados de las notas de campo. Las entrevistas grabadas en audio se transcribieron también con ampliación de notas tomadas durante la entrevista. Esta información fue el material sobre el cual se trabajó el análisis.

La estrategia general de análisis empleada contempló los tres niveles planteados por Mejía (2011) para un análisis interpretativo y que coinciden con los de Huberman y Miles (2002): la reducción de la información, la codificación y la interpretación. Estos tres niveles no fueron seguidos linealmente. Se consideraron como estrategia para la organización, sin embargo, durante todo el análisis se pasó de uno a otro nivel, aunque se trató de intencionar cada uno para llegar a un mayor nivel de abstracción en los resultados. A continuación, se explicita la manera en la que se trabajó en cada uno de ellos.

1) *Reducción y condensación de información*:

Los registros ampliados de las transcripciones de las observaciones se redujeron a registros focalizados. En ellos se ubicaron las situaciones de desequilibrio de la actividad compartida en el aula conformadas por las interacciones en el aula, con sus respectivos registros clasificados mediante un sistema de codificación que se desarrolló para ello con el objetivo de localizar el registro en el contexto de toda la sesión y su ubicación temporal. En este sentido se denominó reducción pues se extrajo la información focalizada, no se hicieron nuevas formulaciones como sería el caso de la condensación. Este procedimiento se llevó a cabo como sigue:

a) De toda la transcripción conformada en un registro ampliado, se separaron y enumeraron cada una de las interacciones de acuerdo con la participación oral de cada uno de los participantes poniendo además la etiqueta de maestra o de alumnos por nombre.
b) La secuencia didáctica se dividió por sesión o clase de la asignatura. Fueron 8.
c) Cada clase o sesión fue dividida en episodios "caracterizados por una fuerte coherencia temática que Kerbrat- Orecchioni define como un bloque de intercambios unidos por un fuerte grado de coherencia semántica o pragmática" (Vinatier, 2013, p.25). De acuerdo con esto, es semántica cuando la delimitación de la secuencia se hace en función de un criterio temático. Es pragmática cuando la delimitación se asocia a un objeto transaccional, es decir a una meta o a una sola tarea. En esta investigación se siguieron ambos criterios en esta delimitación.
d) Cada episodio se analizó para ubicar las situaciones en las que se generaron los desequilibrios.
e) El producto de esto fue un cuadro de registros focalizados que contiene los registros de las situaciones de desequilibrio en la actividad compartida en el aula (Anexo 1).
f) A partir de los registros de las situaciones de desequilibrio observadas y a través de un proceso de condensación, se hicieron formulaciones de las mismas con vistas a su codificación, sin embargo, en ningún momento estas formulaciones se separaron de su registro para el análisis.

2) *Codificación:*

Para Huberman y Miles (2002) la codificación es un proceso mediante el cual se diferencian y combinan los datos recopilados en el trabajo de campo con las reflexiones del investigador. Los códigos, según estos autores son etiquetas o membretes que asignan unidades de significado a la información que puede ser descriptiva o inferencial. La codificación es también una manera de organizar los datos y en este proceso se establecen vínculos de varias clases de acuerdo con alguna propiedad o elemento en común (Coffey y Atkinson, 2003).

Inicialmente se codificó empleando el concepto de "desequilibrio en la continuidad de la actividad compartida en el aula" como categoría para seleccionar las unidades de análisis, es

decir mediante un criterio deductivo de acuerdo con lo señalado por Taylor y Bogdan (1987). Estas unidades se trabajaron mediante procesos de abstracción hasta llegar a identificar sus contenidos y modos de abordaje. Esto permitió agruparlas en situaciones más genéricas y a partir de ellas enunciar las situaciones de desequilibrio generales. Posteriormente éstas se codificaron en tres categorías que emergieron inductivamente, pero que fueron conceptualizadas con el apoyo de la teoría.

Para trabajar el paso de categorías temáticas a categorías conceptuales se estableció un diálogo con la información empírica mediante preguntas: en torno a qué objeto se dan las situaciones de desequilibrio, cómo se desarrollan, cuándo aparecen, de qué manera se abordan. Estas preguntas permitieron agrupar los registros en categorías. Otro tipo de preguntas referidas a quiénes participan e inician en las situaciones de desequilibrio, qué tipo de lenguaje emplean, a quién se dirigen y desde qué lugar o rol lo hacen, permitieron llegar a enunciar las situaciones generales de cada categoría a partir de los registros. Se consideró la teoría aportando el tipo de preguntas para llegar a estos enunciados. El producto de este proceso fue un cuadro de registros analíticos que se consideró para la interpretación.

3) *Interpretación*

La interpretación se dio también con diferente profundidad en todas las etapas de la investigación. Sin embargo, la estrategia inicial para llevarla a cabo de manera intencionada consideró dos tipos de lectura de los registros, uno vertical y otro horizontal.

El análisis vertical consideró la lógica de cada sesión de manera que no se desvincularan los registros de su contexto y situación, las dimensiones temporales propuestas por Vinatier (2103). Para el contexto se consideraron las notas de campo y de manera muy importante la información recabada a partir de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a la profesora y a la selección de alumnos. Este tipo de análisis fue importante para comprender la lógica de cada registro de los momentos de desequilibrio, en relación a la situación y contexto del aula.

El análisis horizontal se llevó a cabo a través de la conformación de las categorías extraídas inductivamente, a través de procesos de codificación con los criterios ya mencionados,

dando paso también a la interpretación de acuerdo con una lógica de tipo transversal. Se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

1) Organización de los registros a partir del contenido de las situaciones de desequilibrio.
2) Se ubicaron las regularidades de las situaciones de desequilibrio y se enunciaron situaciones generales a partir de sus contenidos. En este sentido se puede decir que se utilizó la condensación, más que reducción de información, ya que las situaciones de desequilibrio se agruparon en torno a una misma realidad, pasando de una variedad de expresiones a una formulación nueva (Remy y Voyé,1980, citado por Martinic, 1992).
3) Se codificaron las situaciones generales de desequilibrio en torno a tres grandes categorías que emergieron de la información sobre los contenidos y situaciones.
4) Surgieron subcategorías ante la necesidad de un análisis más fino en el que se volvió recuperar la teoría.
5) Para el análisis específico de cada situación se siguieron los procedimientos que a continuación se exponen:

    a) Descripción de la información obtenida empíricamente contenida en los registros de observación y entrevistas, con especial cuidado de considerar la dimensión vertical de contexto y situación.
    b) Ejemplificación de lo referido en la descripción mediante los registros.
    c) Análisis que contempló:
        - El desglose de cada situación de desequilibrio en contenidos, recursos y ajustes empleados por cada interactuante.
        - Descripción de las situaciones en cuanto a las categorías de autoridad, cercanía y consenso (Kerbrat-Orecchioni).
        - Ubicación de su impacto en el tipo de rostro (positivo y negativo) de cada participante en la interacción (FTA o FFA) (Goffman y Kerbrat- Orecchioni).

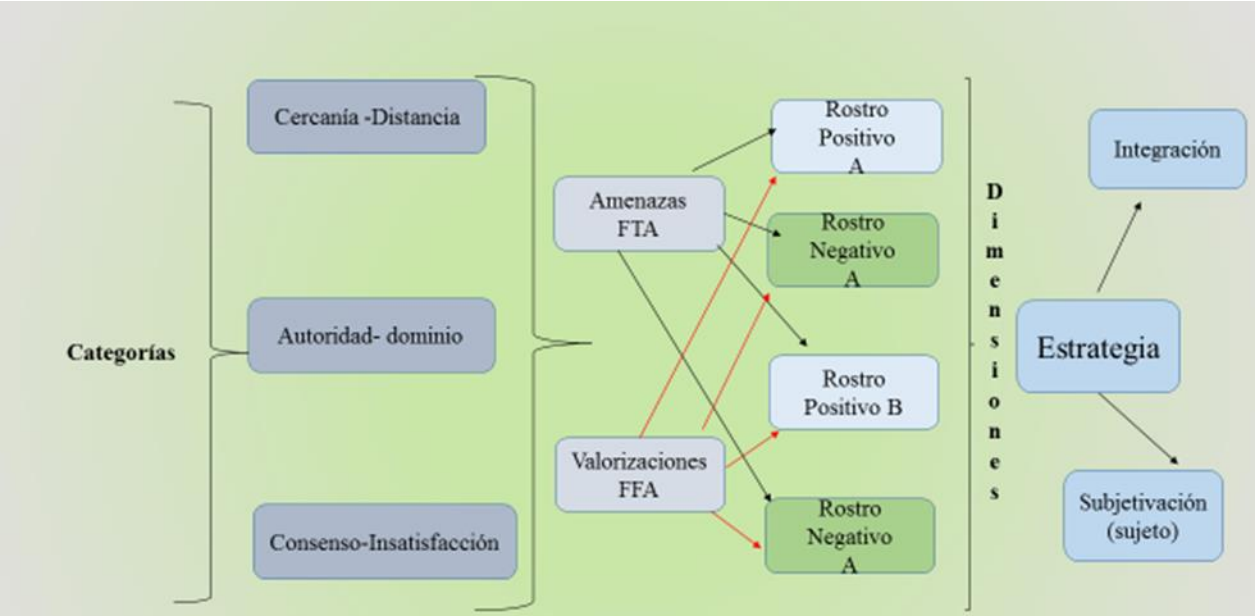
    d) Interpretación que buscó desentrañar el significado de los procesos y relaciones analizados desde la dimensión estratégica y la inferencia de las dimensiones de

integración y de subjetivación de los interactuantes en el aula (Dubet y Martuccelli, 1998).

6) A partir de la manera en la que fueron abordadas las situaciones de desequilibrio en la actividad compartida en el aula se infirieron las reglas de acción de la práctica docente analizada con el apoyo de la teoría.
7) Se infirieron los principios pedagógicos en acto de la práctica docente analizada.

De acuerdo con lo expuesto, en la etapa de análisis específica se llevó a cabo una fase deductiva en un primer momento y posteriormente se dio paso a la inducción.

El siguiente esquema muestra la manera en la que se articularon las categorías y las dimensiones en el análisis.

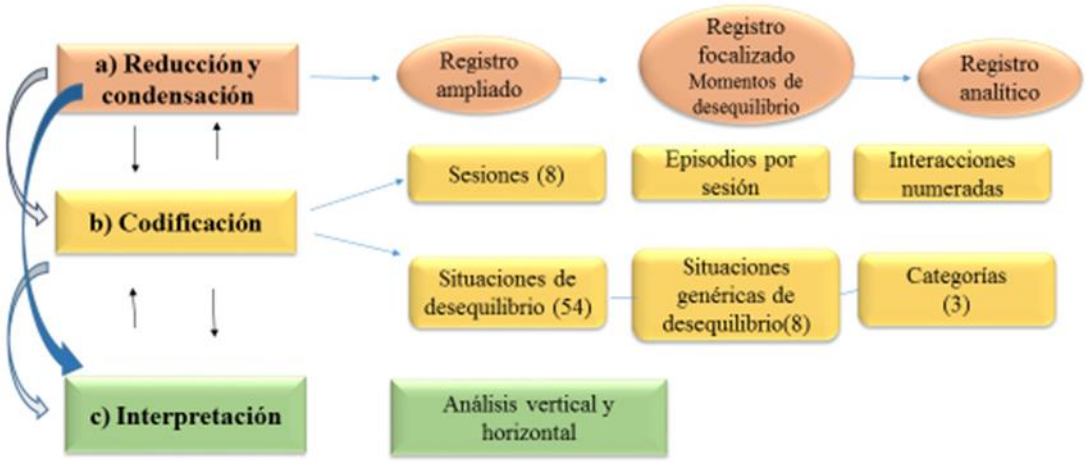


Esquema 9. Categorías, y dimensiones del análisis de los intercambios en las situaciones de desequilibrio en la continuidad de la actividad compartida en el aula. Fuente: elaboración propia.

La información obtenida de las entrevistas se empleó principalmente para apoyar la contextualización de la práctica docente y del contexto personal y en algunos casos familiar de los alumnos. Por otra parte, esta información permitió conocer la perspectiva de los dos actores a partir de su propia voz.

Las entrevistas se analizaron considerando los ítems con las que fueron construidas las guías semiestructuradas. Para la interpretación se hicieron los dos tipos de lectura, vertical, para conservar la coherencia en relación al contexto y situación y el horizontal que se refirió más al contenido de las entrevistas transversalmente.

A continuación, se presenta un esquema que sintetiza las estrategias de organización y análisis de la información:



Esquema 10. Estrategias de organización y análisis. Fuente: elaboración propia.

3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Desde el planteamiento de la investigación estuvieron presentes las consideraciones éticas. Se asumieron los valores de la investigadora desde la perspectiva del problema de investigación hasta el análisis y la comunicación de los resultados de la misma. Así mismo siempre se consideró que la investigadora fue también un instrumento para la investigación. El cuidado en el manejo de la información, guardando el anonimato en el análisis, fue parte de estas consideraciones, así como el respeto a los espacios, considerando permisos para ingresar a la institución, mencionar a los sujetos el objetivo de la investigación, el uso y manejo de la

información y resultados considerando su impacto en la escuela, la profesora y cada uno de los alumnos que participaron.

La reflexión axiológica personal y desde la investigación, fue necesaria para cuidar y proteger la integridad de los participantes. De acuerdo con ello se tomaron las siguientes medidas:

- Para ingresar a la escuela se pidió permiso institucionalmente mediante una carta.
- Se hizo una entrevista previa con la profesora elegida, sin grabación, para solicitarle permiso para ingresar a sus clases y se comentó con ella la decisión de considerar el grupo elegido para las observaciones.
- Al ingresar al grupo se habló con sus miembros para explicar el uso de la información fuera de la escuela y para fines de investigación
- En las entrevistas se llevó a cabo únicamente grabación de voz y se explicó a los entrevistados el uso que se daría a la información fuera de la escuela guardando el anonimato y con usos de investigación.
- En la transcripción y el análisis se cambiaron los nombres de los alumnos y profesora originales para guardar el anonimato. Así mismo se guardó el anonimato de la escuela.
- Durante la redacción de los resultados se trabajó con cuidado la manera de comunicar los mismos, buscando no enjuiciar a la profesora o su práctica sino de analizar la práctica docente contextualizada para comprender sus significados, la problemática docente a la cual hacen referencia y la manera en la que los abordajes de las tensiones impactan en los aprendizajes diversos.
- Se cuidó la integridad de los alumnos manteniendo en resguardo la información que sobre ellos aportó la profesora en las entrevistas.
- Se mantuvo en resguardo la información de los alumnos respecto de su profesora y la escuela.
- Los resultados de la investigación se compartirán en la escuela que abrió sus puertas, en particular con la profesora que permitió la observación en sus clases

teniendo su aprobación en primer término para tratarlo posteriormente con el nuevo director, buscando cuidar la integridad de los participantes.

IV RESULTADOS DEL ANALISIS Y DISCUSIÓN

El ABORDAJE DE LA TAREA, LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO Y LAS DISTENSIONES Y DISRUPCIONES EN EL AULA

Este capítulo presenta los resultados del análisis de las situaciones de desequilibrio en la actividad compartida en el aula, que constituyen la unidad de análisis en esta investigación. La primera parte muestra los resultados de un análisis general a partir de los datos numéricos para tener una idea global de tipo descriptiva.

La segunda parte contiene tres apartados que corresponden a cada una de las tres categorías que emergieron inductivamente del proceso de análisis, partiendo de la práctica docente:

1. El abordaje de la tarea (para hacer en casa)
2. El abordaje de lo colectivo frente a lo individual
3. Distensión y disrupción en el aula

Cada uno de estos apartados contiene un cuadro que muestra sintéticamente las situaciones de desequilibrio ubicadas durante el periodo de observación. Estas fueron codificadas en la categoría correspondiente de acuerdo con su contenido.

Para la elaboración de la segunda parte se consideraron los siguientes procesos:

a) La descripción de la información obtenida empíricamente: acciones, reacciones o respuestas a los recursos y ajustes.

b) La ejemplificación de lo referido en la descripción empleando registros de la observación que muestran la situación específica de la tensión analizada, así como registros de extractos de entrevistas a la profesora y a algunos alumnos.

c) El análisis que contempla el desglose de cada situación de desequilibrio de la actividad compartida en el aula considerando sus contenidos y los recursos empleados por los actores, así como los ajustes que se llevaron a cabo en el abordaje de las mismas.

d) La interpretación que buscó desentrañar el significado de los procesos y relaciones analizados considerando las distintas perspectivas teóricas expuestas, para comprender la

manera en la que se abordan las situaciones en cuestión en la práctica docente, a partir de las interacciones verbales considerando los abordajes de Vinatier (2013) y Kerbrat-Orecchioni (1992, citado en Vinatier, 2013) y las dimensiones sociológicas de Dubet y Martuccelli (1998) ya mencionadas.

La parte final de este capítulo aborda la discusión de los principales resultados a partir de las teorías que dieron luz al análisis de la información, dentro de los cuales se plantean los principios pedagógicos en acto y sus reglas de acción desplegados en la práctica docente observada.

A lo largo de las 8 sesiones observadas en las que se llevó a cabo la secuencia didáctica completa, se contaron 3,443 intercambios tomados del registro ampliado. Estos intercambios conforman 59 episodios considerados, así como bloques de intercambios con una fuerte coherencia semántica o pragmática (Kerbrat-Orecchioni, citada en Vinatier, 2013). A partir de esto, se consideró que cada episodio es único, en cuanto a duración en el tiempo y a la intensidad emotiva de los intercambios.

Se ubicaron 54 situaciones de desequilibrio o momentos de ruptura de la continuidad en la actividad compartida que ya ha sido definida anteriormente. Ninguna de estas situaciones se convirtió en un conflicto visible dentro del aula, entendiendo éste como un enfrentamiento de intereses que generara grandes rupturas evidentes, impidiendo continuar el trabajo del aula.

Desde la particularidad de cada episodio y atendiendo las consideraciones teóricas planteadas, se demandó un análisis cualitativo buscando comprender la coherencia interna de las situaciones de desequilibrio desde el contexto y situación, más que un estudio cuantitativo sobre las mismas en relación a los episodios. Sin embargo, se puede inferir que 54 situaciones de desequilibrio o ruptura en un total de 8 sesiones con 59 episodios y 3443 intercambios son pocas, si se divide el total de estas situaciones entre las 8 sesiones, resultan 6.7 situaciones de desequilibrio por sesión; el porcentaje de los desequilibrios en relación al total de los intercambios es apenas el 1.5%; y si se busca la relación entre éstos y el número de episodios, se ubican poco menos de una situación de desequilibrio por episodio, lo cual parece poco, atendiendo a la cantidad de personas e intercambios que hay en el aula. Sin embargo, habría que ponderar cómo se ven afectados los otros polos de tensión que contempla el modelo EPR, objeto de una investigación futura.

A continuación, se presenta un cuadro que muestra la distribución de los intercambios y los momentos de desequilibrio por episodio y sesión:

Número de sesión	**Número de episodios**	**Número de interacciones por sesión**	**Número de situaciones de desequilibrio por sesión**
1	6	503	15
2	9	383	7
3	11	423	3
4	9	451	12
5	5	481	3
6	7	332	5
7	7	325	8
8	5	545	1
Total	**59**	**3443**	**54**

El cuadro muestra que el número de episodios por sesión es variable, lo cual significa que cada sesión es singular en la dinámica de sus interacciones de acuerdo con los objetos y sujetos con los que se interactúa. La diferencia entre el número de episodios más chico y el más alto es de 6 episodios, por lo que solamente se advierte que hay diversidad con poca dispersión. Hay una diferencia de 220 intercambios entre la cifra más baja y la más alta de intercambios por sesión, lo cual también muestra la gran diversidad que se debe a múltiples factores. Sin embargo, coincide también con el tipo de secuencias de actividades didácticas implementadas, por ejemplo, cuando hay una actividad de preguntas al grupo, hay un número más alto de intercambios, como en el caso de la sesión 8, o en la primera sesión cuando la maestra solicita la tarea en voz alta a cada uno de los alumnos explícitamente. En la sesión 7 que es la que tuvo menos intercambios en voz alta en actividad grupal, la maestra indicó una actividad en parejas en la que no se contabilizaron los intercambios, ya que solamente se registraron los que se hicieron con volumen alto que podía ser escuchado por todo el grupo. En cuanto al número de desequilibrios por sesión, también hay diversidad ya que la diferencia entre la que tuvo más y la que tuvo menos es de 14, encontrándose el número más alto en la primera sesión y el más bajo en la última. Sin embargo, no hay un patrón en esta distribución. Más adelante se analiza esto con mayor profundidad.

A continuación, se presenta un cuadro con las tres categorías encontradas inductivamente a través de procesos de reducción y condensación de la información, así como 8 situaciones genéricas que agrupan los momentos específicos de desequilibrios, en situaciones similares de acuerdo con su contenido a partir de 54 situaciones en las que estas se suscitan. Se muestra también la distribución de las situaciones de desequilibrio por cada categoría y su porcentaje en relación al total de ellas.

Categorías		**Núm. de situaciones**	**% del total**
1. El abordaje de la tarea para hacer en casa	1.La solicitud de la tarea hecha en casa y el incumplimiento de la misma	17	31.4
	2. El manejo de las instrucciones de la tarea		
2. El abordaje de lo colectivo frente a lo individual	3.El abordaje de los distintos ritmos de trabajo	18	33.3
	4.Las diferencias en la construcción de aprendizajes		
	5.El abordaje de las necesidades educativas especiales		
3. Las distensiones y disrupciones en el aula	6.Los alumnos utilizan las actividades del aula para mostrar su poder frente a sus compañeros	19	35.1
	7.Los alumnos se relajan en el aula mediante bromas, burlas y alusiones sexuales		
	8.Los alumnos realizan actividades distintas a las indicadas por la maestra o interfieren en las actividades del aula		
Total		**54**	**99.8**

Los resultados de este cuadro muestran cierto equilibrio en el tipo de situaciones que generan tensión, con un ligero aumento en las relacionadas con la distensión y disrupción en el aula.

Si se consideran las situaciones de desequilibrio ubicadas en cada sesión, se encuentra que éstas no se distribuyen de manera equilibrada en las ocho sesiones. El siguiente cuadro muestra esta distribución:

Sesiones	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1.La tarea como referente de una norma escolar	**8**	**3**	**1**	**1**	**0**	**1**	**2**	**1**
La solicitud de la tarea hecha en casa y el incumplimiento de la misma	6	3	1	1	0	1	1	0
Manejo de las instrucciones de la tarea	2	0	1	0	0	0	1	1
2.El abordaje de lo colectivo frente a lo individual	**3**	**1**	**0**	**9**	**2**	**1**	**2**	**0**
El abordaje de los distintos ritmos de trabajo	3	0	0	5	0	0	1	0
Las diferencias en la construcción de aprendizajes	0	0	0	3	2	0	1	0
Abordaje de las NEE	0	1	0	1	0	1	0	0

Las distensión y disrupción en el aula	**4**	**3**	**2**	**2**	**1**	**3**	**4**	**0**
Los alumnos utilizan las actividades del aula para mostrar su poder frente a sus compañeros	0	0	1	0	0	1	1	0
Los alumnos se relajan en el aula mediante bromas, bulas y alusiones sexuales	2	1	1	0	0	1	0	0
Los alumnos realizan actividades distintas a las indicadas por la maestra o interfieren en las actividades del aula	2	2	0	2	1	1	3	0
Total	**15**	**7**	**3**	**12**	**3**	**5**	**8**	**1**

Atendiendo a la información por columnas correspondientes al número de las sesiones, se puede ver que en la primera sesión se generaron 15 momentos de desequilibrio de un total de 54, es decir, el 27% del total de toda la secuencia didáctica; en la cuarta sesión se generaron 12, es decir, 22%. En estas dos sesiones se generaron aproximadamente la mitad de los momentos de desequilibrio de toda la secuencia didáctica completa. En la primera sesión, la categoría sobre la tarea para hacer en casa, constituye el desequilibrio más numeroso, mientras en la segunda, el abordaje de lo colectivo y lo individual se presenta como el que tiene más cantidad de desequilibrios. Estos datos contrastan con la última sesión en la que solamente hubo un desequilibrio y se refiere a la tarea para hacer en casa.

En las sesiones 2 y 7 se generaron 7 (12.9%) y 8 (14.8%) desequilibrios respectivamente que juntos conforman un 27% del total, es decir, poco más de un cuarto del total de las situaciones de desequilibrio entre las dos sesiones. El contenido de estos está distribuido en las tres categorías. Las demás sesiones, la 3, la 5 y la 6 tienen solo tres desequilibrios distribuidos también en dos o las tres categorías.

Estos datos muestran que cada sesión presenta distintos modos de interactuar de sus actores y que esto se puede asociar con el tema o contenido trabajado en cada sesión, con otras circunstancias asociadas al contexto escolar, por ejemplo, suspensiones de clases planeadas o no planeadas, por el número de alumnos que asisten o dejan de asistir, así como con el tipo de actividades de aprendizaje y las formas de participación en ellas. A esto hay que agregar además el componente subjetivo.

4.1. EL ABORDAJE DE LA TAREA PARA LA CASA

La categoría sobre la tarea en el aula implica la forma en la que interactúan la maestra y los alumnos respecto a la tarea que se deja para hacer en casa. Para ello se ubicaron las situaciones de desequilibrios, qué recursos se despliegan en ellas y de qué manera los intercambios verbales impactan en el rostro de los interactuantes influyendo en mensajes sobre determinadas formas de convivencia.

En el nivel de secundaria, el tema sobre la tarea para la casa tiene un significado distinto al que tenía en la primaria. En secundaria los alumnos distinguen las esferas de aplicación de las normas en diversos espacios, en la interacción con distintos maestros que a su vez mantienen influencias y relaciones diversas. Por otro lado, existe una ruptura entre el mundo escolar y el mundo personal de intereses. “Las fricciones entre el grupo de pares y las exigencias de la escuela dominan al colegio. Están latentes en el clima de la clase y en las relaciones ambivalentes de los colegiales con la disciplina y los docentes” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 203). En este sentido, cumplir con la tarea representa quedar bien con el mundo de los adultos y a la vez es algo que se puede violar para quedar bien con el mundo adolescente. Los intercambios verbales sobre la tarea muestran detalles en los que esto se hace evidente, de acuerdo a lo encontrado en los registros.

A continuación, se presenta un cuadro sintético que contiene las situaciones genéricas de los desequilibrios ubicados que conforman esta primera categoría y los dos enunciados generales que aparecen como subcategorías. Al final de cada una de ellas se colocó la ubicación del registro correspondiente. Los enunciados de estos desequilibrios aparecen organizados en relación con su contenido. En la segunda columna se presentan el número de desequilibrios de la categoría y el de cada enunciado general. Al final de cada grupo se presenta el porcentaje de desequilibrios respecto al total de las que conforman la categoría.

	Núm. de desequilibrios en situación
El abordaje de la tarea para la casa	**17**
1.1 La solicitud de la tarea hecha en casa y la no entrega	**13**
Enunciamiento de situaciones de los desequilibrios	
1. El primer alumno de la lista no trae la tarea y la maestra le pregunta cuándo vendrá su mamá con la maestra. (F1, E2, 1-4)	
2. Dos alumnos gemelos no traen la tarea. La maestra les dice públicamente que hablen con su mamá para que vaya a platicar con la maestra. (F1, E 2, 10-13)	
3. Felipe responde a la maestra que no hizo la tarea. Ella le dice públicamente que para el siguiente día quiere a sus papás. (F1, E2, 33-35)	
4. La maestra pregunta a un alumno en público cuándo vendrá su mamá (F4, E3, 14-17)	

5. Saúl no trae la tarea y le propone a la maestra entregarla al siguiente día cuando la maestra se la pide (F1, E2, 14-15)	
6. Valerio no trae la tarea y la maestra continúa llamando a otro alumno sin decirle nada a Valerio (F1, E2, 22-23)	
7. Joaquín no trae la tarea y la maestra le da un trato distinto por lo que otro alumno muestra inconformidad (F1, E2, 54-71)	
8. La maestra evidencia públicamente el incumplimiento de una tarea pendiente, y un alumno señala a los compañeros que no han cumplido. (F2. E3, 3-20 y 26-46)	
9. La maestra pide a un alumno en voz alta su tarea atrasada (F2 E3, 21-25)	
10. Un alumno está haciendo algo de la tarea en el salón, la maestra se da cuenta y le llama la atención F6, -E1, 8-12).	
11. La maestra solicita a unos alumnos sus cartas de tarea (F7, E2, 70-71	
12. La maestra le pide a un alumno que se califique bien porque no hizo la tarea y se está calificando como si tuviera la carta (F8, E3, 115-116)	
13. Los alumnos reciben la amenaza de la maestra de una mala calificación si no exponen lo que es para hoy (F2. E4, 6)	
% respecto a esta categoría	76.5 %
1.2 El manejo de las instrucciones de la tarea	4
14. La maestra inicia una broma que vulnera a un alumno frente a sus compañeros (F1, E3, 63-69).	
15. La tarea de un alumno no cumple con los requisitos solicitados por la maestra quien se lo comenta en voz alta frente al grupo y el alumno contra argumenta (T2, F3, E 3, 48-57)	
16. Los alumnos dicen a la maestra que hicieron la carta de tarea entre dos cuando la instrucción fue que la hicieran individual (F7, E 2, 6-17)	
17. Los alumnos proponen cómo conformar equipos para la tarea y la maestra decide su conformación (F1, E 6, 1-13)	
% respecto a esta categoría	23.5%
% RESPECTO AL TOTAL	**31.4%**

En la secuencia didáctica completa se observaron 17 momentos de desequilibrio que conforman esta categoría. Constituyen el 31.4 % del total, es decir, aproximadamente la tercera parte. Esto significa que el manejo de la tarea genera una parte importante de los desequilibrios en

el aula. En esta categoría el 76.5% de las situaciones se refieren específicamente a las situaciones en las que la profesora solicita la tarea y la forma en la que responden los alumnos que no la hicieron o no la llevaron. El 23.5% restante se refiere a las situaciones sobre el manejo de las instrucciones de la misma. Esto significa que el momento de solicitud y entrega de la tarea representa mayor dificultad en las relaciones que el seguimiento de las instrucciones de la tarea.

Para analizar su contenido se consideraron los siguientes elementos:

- las acciones de la profesora y las de los alumnos a partir de su rol
- la situación específica en la que se presentan los desequilibrios en la continuidad de la actividad compartida en el aula
- los recursos que emplean la profesora y los alumnos para enfrentar la situación
- la función del grupo y la participación de los alumnos
- el tipo de mensajes relacionados con formas de convivencia que se pueden derivar de la manera en que se gestionaron los intercambios.

4.1.1 La solicitud de la tarea hecha en casa y la no entrega

Este desequilibrio se define aquí como los intercambios generados cuando la maestra solicita la tarea que dejó para la casa y algunos alumnos no la entregan en el tiempo indicado ya sea porque no la hicieron o porque no la llevaron. Este desequilibrio presenta las distintas lógicas o perspectivas de la maestra y los alumnos y es iniciado por la profesora al solicitar la tarea.

El análisis consideró dos dimensiones de temporalidad, el contexto y la situación. A partir de la primera dimensión, el contexto en la cultura escolar (Vinatier, 2013), la entrega de la tarea forma parte de las normas escolares y del aula. Se puede advertir en esta práctica docente la preocupación por el cumplimiento de esta norma. Esto se reconoce por la insistencia que se hace sobre el deber de entregarla el día solicitado. También se advierte en la petición que va haciendo individualmente, mientras pasa lista, en el contexto del grupo ocupando mayor tiempo del ordinario al pase de lista; o por la amenaza de poner calificación baja si no hacen la presentación del tema de tarea. Otra parte del contexto se refiere a la situación familiar y socioeconómica de los alumnos que enmarca los intercambios en el aula.

De acuerdo con lo planteado por la propia profesora en entrevista, sus alumnos viven un contexto difícil ya que algunos de ellos tienen trabajos pesados por la mañana o se levantan muy temprano a trabajar. Algunos trabajan en su hogar y otros fuera de él. Esta situación les impide estar en clase con condiciones óptimas en cuanto al rendimiento; algunas veces esta condición de trabajo impacta en la asistencia a clases, así como también impacta en la elaboración de sus tareas en casa.

La otra dimensión del análisis enmarcada por una temporalidad más concreta, se refiere a distintas situaciones en las que se generan los intercambios, al inicio de la clase cuando la profesora pasa lista y recoge tareas; cuando la maestra ve a un alumno de rendimiento bajo y recuerda con él que algunos otros no han entregado tarea; cuando indica que la actividad en clase debe retomar la tarea, y cuando unos alumnos se acercan para preguntar algo acerca de su presentación de la tarea. En la mayoría de estas circunstancias, los momentos de desequilibrio han sido iniciados por la maestra y en pocas situaciones por alguno de los alumnos lo que muestra sus intereses particulares, como buscar el reconocimiento de la profesora públicamente y sobresalir en el grupo o negociar sobre una exposición que tenían de tarea para ese día.

Se observa que la práctica docente se basa en tres recursos para abordar estas estos momentos: exhibir a los alumnos ante sus compañeros en el grupo, dar un trato diferente a los distintos alumnos que no trajeron la tarea y solicitar la presencia de los padres. Por recurso se entiende el medio a través del cual la maestra aborda la situación de desequilibrio. No implica que necesariamente se resuelva en el caso de que se genere un conflicto mayor.

El incumplimiento de la tarea es percibido por la profesora como uno de los principales problemas que enfrenta en su práctica, de acuerdo con lo expresado por ella en entrevista: "…pero como a veces yo les comento a los papás: yo no tengo ninguna queja en mí de conducta, yo tengo de incumplimiento de tarea, ese es mi problema con el grupo" (EM1R8).

A continuación, se presentan los recursos mencionados empleados en la práctica docente observada:

a) Exhibir a los alumnos ante el grupo

Uno de los recursos más utilizado en esta práctica en relación a la solicitud de la tarea y su entrega es exhibir públicamente ante el grupo a los alumnos que no la entregan en el momento de solicitarla. También se exhibe a los alumnos que hacen la tarea en el salón o cuando no tienen su material para trabajar en clase porque éste se dejó de tarea. La maestra solicita la tarea públicamente mientras pasa lista, por ello, el incumplimiento de la tarea se convierte en un asunto colectivo. Aparentemente la maestra habla dirigiéndose al grupo, a la vez que interactúa con cada alumno mencionando su nombre de pila. Llamarlos por su nombre sugiere cercanía con los alumnos pues se advierte que distingue a cada uno, lo cual puede referir a una atención diversificada que otorga valor a cada persona. El tono en el que los llama es suave la mayor parte de las veces, por lo que esto muestra también el cuidado que tiene en afectar positivamente la imagen o rostro de los alumnos.

El siguiente registro muestra una situación específica de desequilibrio que implica a un alumno de bajo desempeño cuando la profesora camina por el salón entre las bancas y lo encuentra a un alumno reportado por ella como de bajo rendimiento en su entrevista. Aparentemente la maestra recuerda que él no ha entregado la tarea y le solicita en voz alta la tarea llamándolo por su nombre. En seguida pide al grupo que los que faltan de entregarla también lo hagan, pero no particulariza con el nombre de algún alumno, solo menciona el nombre del de rendimiento bajo. Se dirige a él de manera directa hablándole de “tu”. Su tono de voz se percibe más enérgico que con los demás alumnos, no solamente en esta situación sino en varias ocasiones

> (La maestra está recorriendo los pasillos del salón checando quiénes no han traído los periódicos de la tarea. Al llegar al lugar de Felipe le pide una tarea pendiente del día anterior)
>
> Felipe, el trabajo Felipe… (pidiendo al alumno de manera firme)
>
> Ao Felipe: ¿El que me dijo ayer?… (Felipe parecía tranquilo y volteaba a ver a todos los compañeros que la profesora cuestionaba. Al ser cuestionado se queda viendo a la profesora)

Ma: Sí, el que te encargué, el trabajo… (Felipe baja la vista y busca en su mochila y todos los compañeros voltean a verlo, lo saca y se levanta a entregarlo, aunque la maestra ya se había movido al lugar de otro compañero).

Ma: Estee… los trabajos que faltan… por favor acá… (La profesora pide y se voltea hacia el escritorio. Sí, si son tan amables… (Indica la profesora y se voltea hacia otra fila. Atrás se levanta Samuel con un folder en la mano).

Ao Juan: ¿ya los revisó? (refiriéndose a los trabajos de los demás que entregaron a tiempo, pero la profesora no escucha porque está pidiendo los periódicos a los de otra fila) (F2 E3, 21-25)

A este alumno en particular, Felipe, le llama la atención públicamente con mayor frecuencia que a los demás. También se le advierte distraído en las actividades de aprendizaje, callado pero atento a lo que hacen los demás compañeros en sus disrupciones y distensiones. Se observa que escribe muy lento y aparentemente se aprecia dificultad en esta actividad. Este alumno deja la escuela en el transcurso del periodo de observación. La maestra comentó en entrevista lo siguiente:

Aurita (sic) ya se les dieron las gracias a los papás de Felipe, ya se fue…Porque está extremadamente grosero. Le aventó agua del baño a la maestra Paty… a otros maestros les ha faltado al respeto, dice palabras altisonantes a los compañeros…. No y el sí, con él sí luchaba yo mucho y al él sí lo iba yo a reprobar porque no había alguna actitud de participación. ¡Un trabajo me entregó! ¡Uno sólo! En todo este día. Él no. Hablé con su mamá, hablé con su papá, volví a hablar con la mamá. Y entonces el director le, l***e…*** Lo que pasa es que aquí él ya rebasó las materias reprobadas. Aquí no es tanto, sino que todos los maestros lo tenemos reprobado…ahí sí ya no se puede hacer nada…. Ese niño también trajo una carta, nos la entregaron como por noviembre de un psicólogo en donde tiene un problema ¿sí? Yo considero que él es hiperactivo con falta de atención, pero ya severa. Nos mandaron que lo teníamos que poner al frente, que era visual, él no es auditivo, él es visual y todo eso, y este… Pues yo lo tengo acá, aquí tenemos el cañón…

> Tenía el pizarrón cerca, el cañón. Le decía yo al director: “hacía una letra, pasaba media hora, hacía una segunda letra” … “tres letras”, le digo a su mamá, “tres letras, ni siquiera tres palabras, señora, copió en toda la clase”. Y eso era todo. (EM2, R 10-11)

Esta apreciación de la maestra manifiesta que sabe que el alumno tiene algún problema especial, posiblemente la carta que trajo al integrarse a la escuela sea de una expulsión previa. La maestra hace un diagnóstico aparentemente superficial y se aprecia que no cuenta con herramientas para trabajar con él, pues acude con frecuencia al mismo recurso de exhibirlo sin obtener una mejoría en su rendimiento escolar. Busca apoyo en los padres, pero no consigue modificación en sus acciones. La maestra habla de un diagnóstico previo o la carta, a la que aparentemente no se le da seguimiento, advierte que el alumno no puede escribir. Sin embargo, no se le da un seguimiento al problema y el registro de su entrevista da cuenta de que la maestra y posiblemente también los demás maestros están rebasados por el problema de este alumno. La escuela como institución tampoco atendió el problema, lo expulsó.

En los registros de la observación se advierte varias veces el recurso de exhibir a Felipe frente al grupo. Posiblemente esto fue erosionando su subjetividad y quizá se pueda inferir que se formó un círculo sin salida en los intercambios con este alumno que finalmente llevaron a su expulsión, a pesar de haber manifestaciones desde su ingreso de que requería un apoyo especial.

El recurso de exhibir al alumno afecta el rostro positivo al amenazar su imagen ante el grupo en su individualidad, particularmente cuando se trata de un alumno vulnerable. En la práctica docente, el señalamiento público implica también que desde el rol de autoridad en el aula se muestra distancia e insatisfacción respecto al cumplimiento de la tarea. Se encuentra también que este recurso aparentemente es empleado como estrategia por la profesora para fortalecer su rol de autoridad. Para el alumno en esta situación, este recurso amenaza su territorio al quitarle la posibilidad de reservar su condición personal de desempeño académico, sus dificultades y límites, así como la decisión de a quién y cuándo mostrarlas.

El alumno por su parte responde a la solicitud de la profesora preguntando. Esto se puede interpretar como una reacción que muestra duda o inquietud e inmediatamente actúa para cumplir

la expectativa de la profesora de recibir la tarea pendiente, pues busca en su mochila y entrega la tarea.

En la situación específica del ejemplo se advierte cierta ambivalencia en el trato, pues el hablarles de "tú" y referirse a ellos por su nombre, se manifiesta cercanía y familiaridad, lo cual valoriza el rostro y el territorio de los alumnos. Sin embargo, el recurso de exhibir, los amenaza.

En otras situaciones la maestra emplea como recurso específico "hablar de usted" al alumno, o emplea la palabra "joven" aparentemente para darle seriedad a la falta, en el momento de exhibirlos frente al grupo y que quede clara su autoridad frente al cumplimiento de la tarea. Este uso del lenguaje muestra una toma de distancia respecto a los alumnos desde su rol docente. En el registro siguiente se aprecia:

> (En esta situación la maestra camina por los pasillos para dar seguimiento a la actividad que ha dejado al grupo
>
> Ma: Vamos a ver, guardamos silencio.
>
> Joven Lalo ¿qué hace? (Lalo está sentado en su lugar con su libro abierto y está escribiendo algo en su lámina.)
>
> Ao Lalo: es de la tarea…
>
> Ma: Si no lo hizo, ni modo…
>
> Ao Lalo: No, si lo hice, pero es que estaba … (sigue a la profesora que va caminando hacia atrás)
>
> Ma: Joven es tarea, no es para hacer acá. (la profesora se va hacia otro equipo y no dice más). (F6, -E1, 8-12)

En este registro se observa primero que la maestra solicita silencio al grupo, como condición para continuar. Emplea el pronombre "nosotros" lo que manifiesta que está implicándose ella. Este recurso implica empatía en la relación de autoridad, porque también podría haberlo expresado de manera imperativa, pero no lo hizo. En seguida se dirige a un alumno en particular, utilizando el pronombre "usted" que implica mayor distancia en cuanto a familiaridad. Siguiendo la línea de la

conversación, el tono se advierte firme y se muestra desde la práctica docente, cierto desacuerdo con la indicación sobre el espacio en el que debe efectuarse la tarea, es decir, que la tarea se hace en la casa, no en el salón de clase. El hablar de usted es un recurso que emplea para afirmar su autoridad. El alumno responde tratando de justificar su acción como algo relacionado con la clase, subrayando que lo que hace se relaciona con la tarea. Y posteriormente manifiesta su desacuerdo con la percepción de la maestra sobre la ejecución de la misma.

Se advierte que el papel del grupo como testigo al evidenciar al alumno puede tener una función estratégica para fortalecer la autoridad. Aparentemente el grupo puede ejercer presión para el alumno que no cumple, aunque pueda aparecer como espectador ejerciendo una presión pasiva. Los murmullos y risas y hasta un silencio absoluto mantienen la tensión ejerciendo presión en la persona expuesta. La acción de exhibir también parece mostrar un ejemplo de lo que puede pasar al alumno que no cumple con la tarea.

La exhibición de los alumnos frente al grupo se presenta casi de manera natural, es decir la maestra, en la rutina del aula, se dirige en voz alta de manera indistinta tanto al grupo como a algún alumno en particular, mostrando información privada o preguntándola ante el grupo. Esto da cuenta de que no parece haber distinción entre lo colectivo que compete a todos y lo particular que es solo para el individuo. Estas situaciones amenazan fundamentalmente el territorio de los alumnos en lo individual, es decir tanto en el narcisismo, al poner en el espacio colectivo situaciones y o características personales, de las que el individuo decide lo que muestra, impactando por lo tanto en el territorio, lo que impacta en la formación de su imagen que constantemente está expuesta a juicio frente al grupo, así como de los micro grupos de compañeros. Esto es todavía más significativo en la secundaria al estar los alumnos en la edad en la que el sentido de pertenencia es importante en la conformación de la identidad (Dubet y Martuccelli, 1998). Es muy probable que la imagen del alumno ante el grupo tenga consecuencias generando otras tensiones o conflictos posteriores, que no se llegan a apreciar en el espacio del aula observada.

El alumno expuesto frente al grupo necesita mostrar que pasa una prueba consistente en responder a las demandas de la vida escolar al tiempo de quedar bien con los compañeros adolescentes quienes buscan identificarse como jóvenes, cuyas características consisten en deslindarse de la vida de los niños y de los adultos. En este sentido, el mundo escolar es visto de

manera despectiva porque hace referencia a alguien más pequeño (Dubet y Martuccelli, 1998). A veces las risas del grupo pueden estar indicando aceptación y otras veces pueden ser burlas que vulneran la subjetividad del alumno.

Exhibir a los alumnos deja el mensaje de que es válido plantear como asunto colectivo, es decir que es de interés para todos, aspectos que competen a las personas en lo particular y sobre los que ellos deciden cuándo y con quién los manifiestan, afectando varios territorios de su imagen.

En otra situación la maestra exhibe frente al grupo a un alumno que no hizo la tarea y no se está calificando de acuerdo con esta omisión:

> (Los alumnos trabajan calificando la carta de su compañero con una hoja de control que entrega la maestra a cada uno. Están sentados en parejas. Salvador no entregó carta ni la llevó).
>
> A ver joven venga usted acá… (Llamando a Sebastián que se acerca a la banca junto a donde está la profesora. La banca está vacía y la profesora está de pie)
>
> Ma: Dice asunto, tema (le revisa su trabajo y habla en voz alta)
>
> -usted no me está enseñando su carta ¿cómo sí lo tiene y está completo…? (habla en voz alta. Cuestiona al alumno porque no hizo la carta de tarea y se está evaluando en la rúbrica como si la hubiera hecho. La profesora está de pie con las manos atrás viendo al alumno de frente.)
>
> Ma: ¿Dónde está la carta?
>
> (Le señala el papel que está sobre la banca y él dice algo inaudible con las manos en las bolsas del pantalón).
>
> -No mi amor, lo que pasa es que yo necesito ver tu carta… (Levanta la rúbrica y se la muestra al alumno) si no tiene carta…, esto no lo tiene nada (señalando la rúbrica).
>
> - ¿Cómo te estás calificando si no me estás entregando la carta? (dice en voz alta. Le señala de nuevo la rúbrica. Luego vuelve a verle a la cara con las manos atrás deteniendo la engrapadora y se retira la profesora mientras Sebastián le dice algo que no se escucha).

-No mi amor no te puedes acordar de lo pasado. Es del trabajo que hoy entregastes (sic) (La maestra se va hacia su escritorio y luego va hacia atrás del salón y se va escuchando lo que dice en todo el salón).

-Califícate. No es de lo que tú pensastes (sic) es de lo que me estás entregando el día de hoy… (La profesora se dirige a los lugares de otros alumnos a engrapar los trabajos mientras se dirige a Sebastián en voz alta) (F8, E3, 115-116).

En este registro se aprecia que la profesora inicia el intercambio. Lo llama, por lo que pareciera que lo abordaría individualmente, sin embargo, el volumen de voz que ella emplea es alto, por ello se aprecia como una situación de exhibición ante el grupo. Utiliza el lenguaje llamándole no por su nombre de pila sino por "joven" y usa el "usted" lo que refiere una vez más, una toma de distancia respecto a sus acciones, es decir el en el eje de consenso y satisfacción, se ubica en el desacuerdo. Este uso del lenguaje a la vez manifiesta una distancia de autoridad desde su rol de profesora. Muestra desacuerdo respecto a la manera en la que está llevando a cabo la actividad de evaluación. Lo cuestiona. Posteriormente cambia el lenguaje utilizando el pronombre "tú", después de que el alumno le ha dado su respuesta. También emplea palabras de cercanía como "mi amor". Se muestra la búsqueda de un equilibrio entre la exigencia y la comprensión al utilizar estos pronombres. En el hilo del discurso parece llevarlo a un cuestionamiento sobre sus acciones. Por otra parte, el hecho de exhibirlo también parece ser un recurso para afianzar su autoridad no solamente frente a él sino frente al grupo.

Aunque hay una confrontación sobre la acción del alumno mediante la pregunta "¿cómo te estás calificando si no me estás entregando la carta?" parece ser que el llamado de atención frente al grupo es el que deja el mensaje sobre lo que puede pasar a un alumno que no está siendo honesto al calificarse. El hecho de parecer que la maestra pretende cuestionarlo en corto, cuando utiliza un volumen alto que se escucha en gran parte del salón, lo convierte en asunto del grupo, mostrando la naturalidad con que la maestra no distingue entre asuntos de todos y asuntos a ser abordados en privado.

La actuación del alumno en esta línea de intercambio se muestra reactiva. Aunque no se aprecia de manera auditiva lo que responde el alumno, se puede inferir de la secuencia de la línea

que trata de argumentar sobre su actuación. El volumen que emplea el alumno manifiesta la defensa de su rostro negativo, es decir su territorio, al mantener en privado sus respuestas y al ocultar que no llevó el material que dejó la profesora de tarea para efectuar esta actividad. De esta manera defiende su territorio doblemente, ante la profesora y ante el grupo. El registro muestra también la manera en que utiliza este recurso el alumno para mantenerse dentro del mundo escolar, empleando una lógica estratégica: utiliza la actividad de calificarse, inventando el recuerdo de la supuesta carta, material de la actividad, para mantenerse dentro de la dinámica del aula y cumplir con la profesora, fortaleciendo su imagen (lógica estratégica y de integración). Lo que sucede al final es que la maestra revela ante todas sus intenciones. Esto aumenta el territorio de la maestra desde su rol pues termina afianzando su autoridad frente al alumno y frente al grupo. El recurso siguió también una lógica estratégica de carácter didáctico.

Las amenazas por parte de la profesora como consecuencia del incumplimiento de la tarea, no son acciones recurrentes. Sin embargo, se ubica una situación en la que aparece como parte de una situación en la que exhibe a los alumnos. Dos alumnos acuden al escritorio con la maestra para preguntarle algo respecto a la presentación que dejó de tarea y la maestra les responde con volumen de voz alto de manera que se escucha al menos en una parte del salón. El grupo no se involucra aparentemente. Sin embargo, la maestra advierte a los dos alumnos que la consecuencia de no presentar la exposición de la tarea ese mismo día, será una calificación baja (F2. E4, 6). El hecho de que los alumnos se hayan acercado al escritorio y hablen con la profesora en voz baja, advierte que ellos buscan un intercambio en privado. La maestra lo hace asunto de todo el grupo con el volumen de su voz. La respuesta de los alumnos involucrados es de receptividad y obediencia. El mensaje que se transmite es la desvaloración de la privacidad como amenaza a su territorio, lo cual impacta en la conformación de una imagen de convivencia en la que la privacidad no es importante.

b) Diferencia en el trato a los alumnos frente a la misma falta

Otro recurso empleado por la profesora para abordar las situaciones de desequilibrio sobre "el abordaje de la tarea para hacer en casa" fue el de dar un trato distinto a los alumnos ante la misma falta.

Se ubicaron varias situaciones específicas en las interacciones con los alumnos que no entregan la tarea.

Las variaciones en el trato sugieren una relación con la situación de desempeño y o conducta de los distintos alumnos y características personales de contexto o personalidad. Algunas diferencias en el trato pudieran explicarse como positivas, es decir, se refieren al cuidado y valorización del rostro de los alumnos por parte de la profesora ante los contextos distintos y difíciles de los alumnos, como con alumnos que tienen trabajos pesados durante la mañana, o tienen situaciones familiares muy difíciles, de acuerdo con lo dicho por la profesora en sus entrevistas.

En concreto esta diferencia de trato se aprecia cuando da la oportunidad de entregar la tarea al siguiente día a quienes no asistieron la clase previa. Esto lo aplica primero con un alumno que es líder en el grupo y que la profesora manifiesta en entrevista que es grosero y altanero, pero que tiene problemas familiares al ser abandonado por su madre. Posteriormente advierte que hay otros alumnos que no asistieron el día anterior y les da también la oportunidad. Sin embargo al alumno con bajo desempeño y problemas de aprendizaje referido anteriormente no le da el mismo trato .

Existe otro tipo de diferencias en el trato que tiene que ver con el desempeño de los alumnos, por ejemplo, en el caso de un alumno que trabaja regularmente en clase y que generalmente cumple con la tarea, la profesora deja pasar la falta sin decir ni hacer nada. Esta forma de hacer distinciones en el trato no se aclara frente a los alumnos por lo que ante el grupo puede aparecer como una concesión, lo que puede considerarse como amenaza a los rostros de los demás compañeros del grupo. El mensaje en cuanto a la convivencia es la discrecionalidad en la aplicación de la norma de la tarea, que puede aparecer como un trato injusto, aunque sea en realidad una oportunidad a alguien que generalmente cumple. Esta concesión, por tanto, puede volverse una amenaza para la imagen de la profesora desde su rol de autoridad.

En una situación particular, mostrada en el siguiente registro, se advierte que el alumno más asertivo en su respuesta es un alumno que se observa con una disposición positiva, que tiene una

buena relación con la profesora, que parece tener buena relación con todos y que hace reír a los compañeros. Es posible que también esta diferencia individual del alumno tenga un peso en la diferencia de trato ante la misma falta, la respuesta del alumno es asertiva:

> Ma: ¿Saúl?
>
> Ao. Saúl: No lo traje, pero mañana se lo traigo. (Levanta el dedo índice con una sonrisa)
>
> (Este alumno es participativo en la clase, generalmente asiste y es cumplido. También hace reír a sus compañeros y se lleva bien con ellos y con la profesora. La profesora nombra al siguiente compañero sin decirle nada sobre su propuesta de entrega extemporánea) (F1, E2, 14-15).

En la línea de los intercambios verbales la intervención del alumno no parece una propuesta para negociar, más bien se aprecia seguridad en su postura acerca de que entregará la tarea al siguiente día. El silencio de la maestra puede aparecer como satisfacción de la promesa del alumno.

Se encuentra también diferencia en el trato de un alumno al que le deja pasar el incumplimiento sin decir ni hacer nada. Se observa que es un alumno con características físicas indígenas y con atuendo más sencillo y desgastado. Sin embargo, no queda claro que haya faltado la clase previa. El alumno solamente dice que no trajo la tarea. Esta distinción en el trato no se aclara frente al grupo.

La maestra da un trato distinto a uno de los alumnos que no trae la tarea. Él es líder en el grupo, es un alumno más desarrollado físicamente que la mayoría de los compañeros, tiene la tez más blanca. Este alumno, según lo reportado en la entrevista con la profesora, vive solamente con su padre y su hermano y fueron abandonados por su madre cuando eran pequeños. En las sesiones observadas parece advertirse que la profesora le tiene simpatía, le otorga la palabra en los primeros lugares, a veces se ríe de sus chistes y le escucha y responde también cuando demanda algo. Los compañeros en general lo respetan, callan cuando él habla, lo voltean a ver y le festejan sus chistes y bromas con risas y comentarios. La maestra le hace concesiones en varias ocasiones.

En este caso, antes de que el alumno diga que no trajo la tarea, la profesora lo disculpa frente al grupo dando la oportunidad de entrega en otro día. Además, se toma tiempo para preguntarle al

grupo cuál fue la tarea, de manera que ésta le quede clara al alumno, situación que no había hecho con ninguno de los alumnos ante la misma falta.

(La maestra está pasando lista y recogiendo la tarea, ya han pasado cerca de la mitad de los alumnos, algunos de ellos no han entregado la tarea y la profesora les solicita la presencia de sus padres o madres o ha dejado pasar el incumplimiento sin decirles nada)

Ma: ¿Joaquín? nada más recapitulando hijo, tú no veniste (sic), entonces lo que vas a entregar son eh… (Se dirige a Joaquín con voz suave. El alumno ve a la maestra moviendo las manos y apoyando los codos en la banca. Sonríe apretando la boca y enderezándose en su asiento)

Ma: ¿cuatro? (la maestra pregunta al grupo y una alumna contesta)

Aa: tres

Aos: No, cuatro caligramas (corrigen varios alumnos)

Ma: Tres poesías, las 4 figuras

Ao Joaquín: ¿Hecho por mí? (interrumpe a la profesora)

Ma: Si mi amor, escritos por ti hijo (El ao sonríe)

Ma: El haiku si lo vas a tener que investigar con tus compañeros mi amor, porque… o léelo en el libro, por fa…

Ao Joaquín: Si (asintiendo con la cabeza)

Ma: Para el día de… (Silencio corto como que algo piensa la profesora)

Ao: ¡Mañana! (otro alumno contesta tratando de completar la instrucción)

Ma: Joaquín, Saúl y… ¿quién otro no vino?

Ao: ¡yo! (Levanta la mano Marlon)

Ma: Estee… Marlon, ¿quién otro no vino? (Espera un poco la maestra para ver si alguien responde y retoma la instrucción). ¿Quién otro no vino? … Bueno, para el día de mañana los tres por favor.

(La maestra continúa pasando lista. Se levanta una alumna y se acerca al escritorio para dejar su trabajo)

Ma: Y a ellos se los voy a recibir porque son los jóvenes que no vinieron la semana pasada…

Ao Juan: Y ya no les va a poner completo (se voltea serio con el compañero de junto y algo le comenta, se percibe molesto)

Ma: Ellos no porque no vinieron, a los que no, serían los que me lo entreguen que no cumplieron, pero dudo que alguno de los jóvenes que no lo trajo, lo trajeran, pero si lo traen con todo gusto lo recibo, pero a ellos sí les bajo calificación ¿estamos? (con tono amable pero serio y firme) (F1, E2, 54-71).

La interacción es iniciada por la profesora que expresa su solicitud de la tarea mediante el nombre de pila del alumno en tono interrogativo. Se muestra aquí la cercanía de la maestra. El tono interrogativo no tiene el mismo significado que en otros casos que muestra una expectativa de repuesta. Aquí va seguido de una justificación del alumno sobre su incumplimiento frente al grupo, así como del otorgamiento de una oportunidad.

En este registro se puede observar el ajuste que lleva a cabo la maestra cuando se da cuenta de que otros alumnos comparten la misma situación de no haber asistido y busca dar el mismo trato ante la misma falta en esa situación. Aunque no lo consideró desde el inicio del episodio, se advierte finalmente que busca equilibrar el trato, es decir ajusta su práctica cambiando el recurso, dando oportunidad de entrega extemporánea con el derecho a ser calificadas con el mismo criterio que las entregadas a tiempo.

En el caso del alumno Felipe, cuyo contexto ya se ha expuesto anteriormente, la maestra sí hace una distinción en el tono de voz con el que se dirige al alumno, que es más firme y serio, en ocasiones le habla de usted y lo expone frente al grupo por el incumplimiento, mientras que

pregunta en general al grupo sin dar nombres, esto es, no exhibe a los otros compañeros que tuvieron la misma falta:

> (La maestra está recorriendo los pasillos del salón checando quiénes no han traído los periódicos de la tarea. Al llegar al lugar de Felipe le pide una tarea pendiente del día anterior)
>
> Felipe, el trabajo Felipe… (Pidiendo al alumno de manera firme)
>
> Ao Felipe: ¿El que me dijo ayer?… (Felipe parecía tranquilo y volteaba a ver a todos los compañeros que la profesora cuestionaba. Al ser cuestionado se queda viendo a la profesora)
>
> Ma: Sí, el que te encargué, el trabajo… (Felipe baja la vista y busca en su mochila y todos los compañeros voltean a verlo, lo saca y se levanta a entregarlo, aunque la maestra ya se había movido al lugar de otro compañero).
>
> Ma: Estee… los trabajos que faltan… por favor acá… (La profesora pide y se voltea hacia el escritorio. Sí, si son tan amables… (Indica la profesora y se voltea hacia otra fila. Atrás se levanta Samuel con un folder en la mano).
>
> (F2 E3, 21-24)

La respuesta de los alumnos frente a la diferencia en el trato por parte de la maestra es en general receptiva y pasiva. No se da explicación al grupo del motivo de las diferencias en el trato, aunque puedan parecer justas a la profesora por conocer la situación de cada alumno. Solamente lo hace en una ocasión al comentar que usará los mismos criterios de evaluación para los que no asistieron la clase previa, sin embargo, no argumenta públicamente su postura, aunque en entrevista da cuenta de que no considera que se pueda evaluar a todos los alumnos con los mismos criterios porque sus contextos son distintos:

> … los trato quizás igual que los otros, en el mismo trato, pero quizás en la forma de evaluar su trabajo es como otra, como otra… digamos rúbrica ¿sí? A unos, los que tengo que exigir, los que yo sé que están sanos, los que yo sé que no hay una eh, barrera de aprendizaje, no más se les califica su rúbrica y ahí se queda, pero a los pequeños que tenemos con problemas

> o con una… bueno, califico una rúbrica, pero con un grado de dificultad menor que los otros. (EM" R17)

Se observan pocas participaciones activas por parte de los alumnos. Una de ellas, es sobre los criterios de calificación de la tarea con entrega extemporánea en donde se percibe el tono de reclamo y emotividad de un alumno en su rostro serio y sus gestos al comentar algo con su compañero ante la respuesta de la profesora cuando dice que los calificará con los mismos criterios. Dubet y Martucelli (1998, p.188-192) encuentran que en la secundaria el adolescente escolar ya no entiende la escuela como una unidad normativa, percibe distintas esferas de justicia porque va conociendo la micro política de la institución. De acuerdo con esto exige una justicia objetiva y ciega; sin embargo, las fronteras de estas diversas esferas originan tensiones y conflictos en las interacciones cotidianas. En este caso lo que la profesora pudiera concebir como justo de acuerdo con las circunstancias de los alumnos, el alumno lo puede estar considerando injusto al ver solamente un criterio, cuando anteriormente en la escuela primaria esto se dejaba en la unidad normativa escolar representada por el maestro.

Las diferencias en el trato, al no estar argumentadas frente al grupo, parecen impactar en las rivalidades entre los alumnos. La situación del reclamo de la calificación de las tareas extemporáneas tiene como protagonista a un alumno, Juan, que en su entrevista manifiesta la falta de aceptación del compañero Joaquín, "líder" al que, al parecer, la maestra da trato preferencial. A las características arriba mencionadas hay que agregar otras que son importantes desde la perspectiva de sus compañeros: estar más desarrollado físicamente que la mayoría, tez más blanca, una situación económica un poco más desahogada, lo llevan en auto y su ropa está mejor presentada que la de los demás de acuerdo con lo reportado por la maestra. Los compañeros lo siguen y se ríen de sus bromas. En el siguiente registro se muestra la manera en la que la profesora lo percibe:

> Joaquín es altanero, grosero. Está enojado con las mujeres porque mami me lo abandonó, él es de papá soltero. Él con su hermanita de tercero. Y el papá se desvive, o sea le digo a Joaquinito: "agradece a la vida que tienes un padre como él que te exige, bendito sea Dios

> que te exige". Y Joaquín altanero. Y él peleaba al inicio conmigo, él ya se ha tranquilizado, pero pelea con todas las mujeres, porque está enojado. (EM2 R9).

Esta información puede estar manifestando que el trato preferente advierte cierta relación con un posible miedo a la altanería del alumno, señalado varias veces en una entrevista, a su enfrentamiento con la profesora, a la vez que se entreteje con la preocupación y afecto de la maestra frente a la problemática del alumno, señalada también en las entrevistas.

Juan, el alumno que se molesta por la concesión, es un alumno de origen indígena, enfermo de diabetes, que a juicio de la profesora es consentido por sus padres al ser hijo único pues perdió a una hermana. Es de una comunidad indígena cercana y en su lenguaje utiliza palabras que emplean en los pueblos en contraste con la mayoría de los compañeros que son citadinos.

En otra situación que se muestra en el siguiente registro, Juan señala el incumplimiento de la tarea de Joaquín, su compañero líder. Sin embargo, la profesora parece disculpar a Joaquín frente al grupo.

> Ma: ¿De esta fila?... ¿ya? (el alumno niega moviendo la cabeza). Te toca…
> (Viendo a un alumno. Su tono de voz es firme) ya hay que traerlo…
> Y… ¿de esta fila?
> Ao. Juan: pero ellos no lo han traído
> Ma: Mande (voltea a verlo)
> Ao Juan: Ellos no lo han traído…
> Ma: Nunca han traído ¿verdad? (Hablando rápido)
> [….]
> Ma: De esta fila ¿Joaquín?...
> Ao Joaquín: Si, yo ya…
> Ma: Pero ya habías traído… (Le dice a otro alumno)
> Ma: De esta fila ¿ya trajistes? (sic) ¿ya trajo? (dirigiéndose a otro alumno)
> Ao: pero ¿mañana se lo entrego?
> Ma: Mañana traes el periódico
> Ao Juan: No, le toca a Joaquín

Ma: Pero, a ver, ¿les parece?... vamos a ver Joaquín, estee… ¿ya trajistes de tu fila hijo? (los alumnos que faltaban de entregar el trabajo se van levantando y algunos se lo dan en la mano a la profesora)

Ao: No

Ma: ¿no has traído? (algunos alumnos se sonríen). ¿Ya trajistes? (sic)

Ao: Deje le pongo mi nombre (refiriéndose al otro trabajo de la tarea)

Ma: ¿ya has traído esta semana?, ¿has traído en esta semana? (señalando a otro alumno)

Ao: yo sí

Ma: ¿Sí?

(Se levanta Alan a entregar su otro trabajo y hace algo que causa risa en algunos)

40.-Ma: Joaquín ¿estás seguro que te toca a ti o le decimos a Omar que lo traiga? Para que les dé a todos ustedes…

Ao Joaquín: Si me toca a mí

Ma: Tons (sic) Joaquín

Ma: Todos para mañana el periódico, lo reparten porque si no, no van a entregar la noticia… por favor. (F2. E3, 3-20 y 17-20, 26-43)

La acción del alumno de poner sobre la mesa el tema del cumplimiento de la tarea pendiente se pudiera interpretar como una manera de fortalecer su imagen frente a la profesora, distinguiéndose él en detrimento de los compañeros que incumplieron, en particular del compañero líder. En este caso también se muestra la dimensión estratégica planteada por Dubet y Martuccelli, (1998) en la participación del alumno que emplea un elemento escolar, la norma del cumplimiento de la tarea, para sus propios fines en este caso, el fortalecimiento de su imagen ante la profesora.

Distinguir a los alumnos pudiera verse como una práctica valiosa pues puede hablar del cuidado que se tiene por cada uno en particular. Sin embargo, cuando no hay una explicación al grupo de los motivos de las diferencias en el trato, el mensaje que se comunica es de inequidad en el trato.

c) Solicitar a los alumnos la presencia de sus madres y padres ante el incumplimiento de la tarea

Otro recurso empleado con frecuencia por la profesora para abordar el tipo de situaciones de desequilibrio o ruptura que ocasiona el incumplimiento de la tarea es solicitar la presencia de los padres y madres de los alumnos. Esta solicitud la hace a través de los propios alumnos. Como parte del contexto de esta situación se encuentra que la profesora es titular del grupo por lo que en el espacio de tutorías ha solicitado la presencia de los padres, según ella lo comentó en entrevista. Ella relata que cita a los padres porque necesita su apoyo y dice que muchos de ellos no se interesan en sus hijos porque no asisten a las citas con la tutora:

> Ya les hice a los papás, ya los mandé traer, ya traje psicólogo… vinieron diez papás. Hace ocho días vino el psicólogo…, lo traje especial para ellos y nadien (sic) se (inaudible). Y los que tengo con los problemas graves no vienen ¿sí? Ya. No, no hay interés. Yo sé que (palabra incomprensible) las familias, la economía está muy difícil, …en las familias, pero no se vale que dejen a los chicos. Los papás vienen acá y en este turno nos los depositan y como que nos dicen "nos vemos en junio". Y hasta junio hemos, he visto a algunos padres… Por ejemplo, su papá de Pedro no ha venido… su mamá de Valentín viene, pero esta (incomprensible) "me dice usté (sic) quejas y quejas y nunca. (EM2 R9).

Esta cita muestra la preocupación por los alumnos y la necesidad del apoyo de los padres. Se advierte de la falta de herramientas y la soledad que enfrenta la profesora. Esto parece enfatizar la carencia de elementos para tratar la problemática por parte de la escuela, específicamente sobre del incumplimiento de la tarea. Por otro lado, el comentario de la madre deja clara su percepción acerca de la intención de los profesores al citar a los padres: los buscan para quejarse. Se solicita el apoyo de una autoridad externa, la de la psicóloga y la de los padres, en un problema que es competencia de la escuela. El problema aparece como algo externo a la escuela al percibir que el origen del problema está en la familia.

Las situaciones en las que se dan los desequilibrios se refieren al momento de pasar lista y recoger las tareas, así como al momento de ubicar que un alumno no ha entregado alguna tarea pendiente.

Se advierte que no a todos los alumnos que incumplieron la tarea les pide la presencia de sus padres, solamente en algunos casos. Esta solicitud la hace a través de preguntas directas a los alumnos sobre cuándo vendrá su mamá.

Ma: Felipe ¿tu trabajo?

Ao Felipe: No lo hice [está serio con la mano cerrada tapando la boca y baja la mirada]

Ma: Para mañana, llamas a tus papás por favor, los necesito [con voz baja y el alumno se pone serio y baja la mirada] (T5, F1, E2, 41-43)

En el registro se muestra que la maestra inicia la interacción llamando al alumno por su nombre de pila. Aunque el tono de voz empleado es interrogativo, sugiere también una orden de entregar la tarea. Ante esto, el alumno responde de manera tajante que no lo hizo y sus gestos de bajar la mirada y taparse la boca, denotan vergüenza. En la línea de los intercambios verbales la maestra solicita la presencia de sus padres para el siguiente día. Es importante subrayar que la maestra emplea el enunciado “los necesito”, lo cual muestra que está apoyando su autoridad en la de los padres, devaluando su imagen de autoridad frente a los alumnos. Es también significativo en situaciones similares, el empleo de enunciados que tienen que ver con el voluntarismo de la maestra al solicitar la presencia de los padres “los quiero”. Esto sugiere un argumento de autoridad en el que finalmente se muestra cierta ambivalencia, pues por un lado acude a la autoridad externa, mientras que por la otra apoya su autoridad con enunciados voluntaristas frente a los alumnos. El uso de este recurso es posible que derive del contexto de la práctica docente de la profesora, cuyo origen es de educadora en preescolar, en donde pasa la mayor parte del día desempeñándose. Posiblemente el tratar a los adolescentes infantilizándolos tiene que ver con esto.

Al solicitar la presencia de los padres en voz alta, vuelve a acudir al recurso de exhibir a los alumnos. Este recurso ejerce presión, aun sin que la profesora lo advierta, pues la sola

presencia del grupo en este momento juega ese papel, con el consecuente impacto de amenaza a la imagen de los alumnos en el ámbito personal y en sus territorios, como ya se mencionó.

En otro registro se muestra en la línea de intercambios verbales el lenguaje empleando el "usted" que implica distancia para remarcar la seriedad de la solicitud de la presencia de los padres:

> Ma: ¿su mamá cuándo va a venir?
>
> Ao Dionisio: No, me dijo que no ha podido venir…pero (casi todos los alumnos voltean ven a la profesora. Dionisio contesta a la profesora mirando hacia abajo)
>
> Ma: La voy a poder recibir la próxima semana, le aviso… (En tono serio. Se escucha silencio)
>
> Ao Dionisio: el lunes va a venir (alumno contesta diciendo algo más mientras se voltea a ver a Sebas que le está dando algo. Se escuchan algunas risas por otro lado). (F4, E3, 14-17)

La presencia de los padres en la escuela secundaria significa una amenaza al territorio de los adolescentes. Ya se ha hablado de la separación de los mundos de los adolescentes, el familiar, del cual toma distancia, el escolar con el que rompe al entrar en la secundaria al comenzar a comprender la diversidad de posiciones y espacios en la micro política del contexto escolar. Cualquier acercamiento de los padres puede ser considerado por los adolescentes como una intromisión en su vida y en la búsqueda de su independencia que es parte de la construcción de su identidad.

La respuesta de los alumnos ante esta amenaza a su imagen personal y a sus territorios es el silencio en algunos casos, o cierta indiferencia o despreocupación al responder que no saben cuándo vendrán o decirles que vendrán un día determinado, sabiendo que son ellos los que tienen el control sobre sus territorios de información y reserva de la conversación. Hacen uso estratégico de este recurso mostrando ante el grupo que no tiene importancia esta solicitud.

Se puede decir que el uso de este recurso afecta la imagen de autoridad de la profesora ante los alumnos al solicitar apoyo en autoridades externas a través de los mismos alumnos.

Desde el eje de análisis principal, la solicitud de la presencia de los padres de manera pública, para los alumnos que incumplieron la tarea, constituye una amenaza a su imagen al infantilizarlos públicamente lo cual puede impactar en las relaciones entre compañeros en el grupo, en el marco de la cultura adolescente.

4.1.2 Instrucciones de la tarea

El contenido que agrupa a estas situaciones de desequilibrio sobre las instrucciones de la tarea es de tipo didáctico. Se advierten los mismos dos recursos empleados por la profesora en las situaciones anteriores que se refieren a exhibir a los alumnos frente el grupo y dar un trato distinto a los alumnos. Sin embargo, los medios empleados en ellos tienen sus particularidades. A continuación, se presentan los resultados del análisis.

a) Exhibir a los alumnos ante el grupo

Este recurso es empleado a través de diversos medios como una broma, el tono de voz, y la alianza con el grupo, entre otros. En una situación específica que se muestra en el siguiente registro, la maestra inicia una broma en la que el protagonista es un alumno y el contenido de la misma es el reclamo que la madre hace a la profesora por el exceso de tarea que deja a su hijo. Se sitúa en un momento en el que la maestra está explicando los tiempos de entrega de las tareas que dejará durante el desarrollo del contenido de toda la secuencia didáctica:

> (Juan es un alumno con rasgos indígenas, muy delgado, enfermo de diabetes, y que no es aceptado en el micro grupo de los líderes. En este registro la maestra está explicando cómo y cuándo deberán entregar los productos de aprendizaje de esta secuencia didáctica).
>
> Ma: Sí. ¡Ah no!, al ratito me salen como cierta gente… que no aviso con tiempo sobre el producto Y luego viene mamá y me dice…
>
> Ao Sebas: explota a mi hijo laboralmente… (dice otro alumno riendo, algunos aos se ríen también)

Ma: Si, lo está usted explotando a mi niño … (Los alumnos ven a la profesora riendo, mientras se escucha que algo comenta Sebas al tiempo)

Ao Sebas: se le queda viendo a Juan … (le dice a la ma para continuar, mientras Juan sonríe con la vista baja hacia su libreta y con una leve sonrisa)

Ma: Y usted está abusando de mi niño… (continúa la ma enfatizando las palabras y siguen las risas del grupo)

De un día para otro le pide usted las cosas…

Aos: No te hagas Juan … (Todos se sonríen y cruzan miradas)

Ma: no oye…no oye mi niño (sonriendo y viendo hacia el pizarrón. El tono de voz es suave)

Ma: Evaluación… (retoma la exposición pasando a una nueva diapositiva y explica lo que harán durante este proyecto como producto y la forma de trabajo). (F1, E3, 63-70)

El alumno puesto en evidencia es un alumno físicamente muy delgado, con diabetes atendida por el médico de la escuela al que ya se ha aludido. Es rechazado por el micro grupo de los líderes de su grupo. Esto ha sido observado y corroborado con las entrevistas al propio alumno y a la profesora. A lo largo de la observación este alumno es exhibido ante el grupo por la profesora en dos ocasiones mediante la broma, en otras tres situaciones de desequilibrio aparece como protagonista frente a la profesora llevando acciones relacionadas con las condiciones para trabajar y que muestran necesidad de atención por parte de la profesora. Además, aparece en otra situación entre pares en donde se advierte la necesidad de aceptación de los compañeros involucrados.

La maestra inicia la línea de interacción. Emplea un tono suave y amable que incluso puede interpretarse como cariñoso durante la broma. Usa el humor que se muestra en su sonrisa y los gestos a través de los cuales señala con la vista al protagonista de la broma, sin decir su nombre. Es interrumpida por un alumno que pertenece al micro grupo de los líderes, quien sigue la línea usando el tono de broma con sonrisas. El enunciado que expone alude a la sobreprotección de la madre hacia su hijo al usar la expresión “explota a mi hijo laboralmente”.

La maestra continúa repitiendo la frase que reafirma el contenido e infantiliza al alumno "…está usted explotando a mi niño". Aunque la maestra observaba a Juan, no decía su nombre, pero el alumno que está interviniendo en el intercambio verbal, continúa con un enunciado que explicita su nombre. La maestra continúa afirmando con otra frase la sobreprotección y la infantilización, con una sonrisa. El alumno que participa de la broma vuelve a mencionar el nombre de Juan y se dirige a él. Juan guarda silencio, mientras la profesora refuerza la intención del otro alumno de ponerlo en evidencia, cuando dice "no oye mi niño", es decir, por cuarta vez lo infantiliza y luego retoma la clase.

La profesora establece una forma de relación horizontal, de cercanía con el alumno del micro grupo de líderes, empleando el recurso de la broma que es muy usado por los adolescentes en el aula. Esto muestra empatía con este alumno al exhibir al alumno vulnerable. El empleo de un tono suave aparenta amabilidad y empatía con Juan. Estos actos constituyen una amenaza a la imagen y territorios de Juan. El impacto de estos se evidencia en su mirada hacia abajo y una sonrisa leve que parece mostrar vergüenza. Además de exponer al alumno en su persona, se presenta públicamente la conversación privada de la madre sostenida con la maestra. Amenaza principalmente los territorios de posesión, reserva de información y al territorio personal. Lo coloca en el centro de la burla, que impacta en concreto en la pertenencia y aceptación de los demás compañeros fundamental en esta etapa de su vida. En entrevista con Juan, él manifiesta la situación de rechazo del micro grupo de líderes y se aprecia como muy dolorosa para él, al manifestar indicios de llanto. En esta situación la puesta en evidencia frente al grupo parece tener un mayor impacto.

La reacción de los alumnos a la broma de la maestra es continuarla. Esta conducta puede interpretarse como una oportunidad de distensión, utilizando lo que ofrece la profesora para la diversión, de acuerdo con la lógica estratégica de Dubet y Martuccelli (1998) en donde la persona elabora una racionalidad delimitada de acuerdo con sus intereses, recursos y su posición. Sin embargo, pudiera sugerir también el aprovechar la oportunidad para lastimar a un compañero vulnerable.

El papel del grupo es también importante en esta parte porque en el mundo adolescente, tiene peso la perspectiva de los pares y se excluye a los adultos al estar encontrando su propia

identidad separándose de ellos (Dubet, y Martuccelli, 1998). Las risas y comentarios parecen funcionales para esta práctica docente porque se advierten como reforzadores de lo que aparentemente implica la intencionalidad de la broma: exponer al alumno sirve de ejemplo para que no se acerquen a quejarse los padres, en este caso, por la cantidad de tarea. Para el alumno que sigue la broma también lo es porque muestra ante el alumno expuesto y ante el grupo, la manera en que recibe el apoyo tanto de la maestra como del mismo grupo.

La actuación de la maestra parece buscar preservar su imagen frente a los alumnos líderes. El empleo del tono de voz amable puede sugerir una manera de suavizar el impacto del recurso de exhibir, para no romper el vínculo con el alumno expuesto.

En otra situación de desequilibrio la maestra exhibe al alumno porque no siguió las instrucciones de la tarea buscando apoyarse en el grupo para que éstos sean quienes muestren lo que debía haber hecho su compañero. El siguiente registro muestra esta situación:

> (Antes de iniciar la primera actividad de la clase la maestra hace un comentario sobre la tarea que ha revisado)
>
> Ma: Jóvenes, estoy revisando los trabajos y, hay varios jóvenes que lo sacaron de internet, el trabajo, (sic). (Son los trabajos de la secuencia didáctica anterior). Se los voy a regresar y me los van a volver a hacer. Lo tenían que hacer. ¿Tú Joaquín?… No los hicistes (sic)…
>
> Ao Joaquín: ¡no lo saqué de internet…! (sonriendo. Algunos de los compañeros lo están viendo.
>
> Ma: No los hicistes… (sic) (le contesta inmediatamente, casi interrumpiendo), no los hicistes (sic)
>
> Ao Joaquín: Pregúntele a mi papá, lo hice cuando ni siquiera tenía internet
>
> Ma: Era una hoja. Es una hoja la que tienes nada más. (Joaquín asiente con la cabeza). Son diez trabajos…
>
> Ao Joaquín: pero usted dijo tres poemas y un haiku… (indicando con el dedo el número uno)

Ma: ¿cuántos dejé? (preguntando al grupo)

Aos: cuatro… (contestan varios a la vez y Joaquín se sonríe moviendo la cabeza hacia atrás)

Ma: ¿Cuántos caligramas? (preguntando al grupo)

Aos: tres (contestan a coro varios y Joaquín se sonríe asintiendo con la cabeza. La profesora retoma la clase iniciando con un ejercicio breve de lectura de comprensión). (F3, E 3, 48-57)

La maestra inicia esta línea de intercambios verbales con el grupo en voz alta, empleando la palabra "jóvenes". Este modo marca una línea de distancia de los alumnos a partir de su rol de docente. A continuación, les da la instrucción de que vuelvan a repetir el trabajo. Inmediatamente menciona el nombre de Joaquín y públicamente le dice que no hizo la tarea. Esto parece amenazar el rostro de Joaquín, tanto en su persona como en el territorio de posesión. El alumno reacciona de inmediato con tono de reclamo defendiéndose al negar la situación. Siguiendo la línea de intercambio verbal la maestra sostiene su postura de que no hizo la tarea, diciéndole dos veces lo mismo. El alumno reacciona a esto buscando apoyarse en la autoridad de su padre, mostrando la ambivalencia de los adolescentes que buscan tomar distancia de los y padres, pero a la vez los necesitan para resolver los problemas. La maestra vuelve a su postura mencionando las limitaciones de la tarea comparándola con las instrucciones. El alumno contra argumenta mencionando su versión de las instrucciones de la tarea. Después de estos enfrentamientos de posturas la maestra acude al grupo preguntando las instrucciones y varios compañeros del grupo responden diciendo el número de ejercicios que tuvieron que hacer. Ante la postura del grupo, el alumno sonríe y se queda callado. Con esta respuesta muestra su aceptación de lo que dicen los compañeros en el grupo. La sonrisa parece buscar congraciarse con la profesora, a la vez que queda bien con el grupo, mostrando que ha podido superar la prueba y quedando bien con todos, después de haberse enfrentado con la profesora de manera abierta. Este enfrentamiento abierto muestra también al grupo su capacidad estratégica que consistió en este caso en utilizar el

desacuerdo con la profesora para mostrar al grupo que podía enfrentarse al mundo escolar y congraciarse con la profesora.

La profesora por su parte, respaldó su autoridad en el grupo, ya que como el alumno es líder, necesitaba aliarse con el grupo. La lógica estratégica de los alumnos, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998) y siguiendo a Goffman, está en tratar de "salvar su propio rostro" en búsqueda de autenticidad de acuerdo con sus propios fines, lo que se logra con la puesta a distancia de los adultos, midiéndose con los pares (Goffman, 1974 citado por Dubet y Martuccelli, 1998).

En el manejo de estas situaciones se advierte también cierta ambigüedad sobre la consideración acerca de la función de los padres en la vida escolar: por un lado, la profesora hace la crítica a los padres como sobreprotectores, mostrada en el registro anterior, y por otro, solicita su presencia como apoyo para solucionar el incumplimiento de la tarea, que es otro de los momentos de desequilibrio observados. Esta situación ambigua parece tener su contraparte en los alumnos, ya que al tiempo que parecen no considerar con seriedad la solicitud de la maestra de la presencia de sus padres, en cuanto al incumplimiento de la tarea, en otras situaciones los involucran como testigos de que siguieron las instrucciones de la tarea, como sucede en el registro que se acaba de analizar.

Hay dos mensajes implícitos y paradójicos en esta forma de proceder: se permite exponer a un compañero mediante una broma en público, así como que se puede hacer pública una conversación privada, en este caso sostenida entre la profesora y la madre del alumno, que atenta directamente contra el territorio de reserva de conversación de la madre.

b) Dar un trato distinto a los alumnos respecto a las instrucciones de la tarea

En el abordaje de una situación de desequilibrio sobre las instrucciones de la tarea en casa, la profesora usa también el recurso de dar un trato distinto a los alumnos cuando éstos no las han seguido y flexibiliza las instrucciones para incluirlos en la dinámica de la clase.

A continuación, se muestra el registro en el que se aprecia este recurso. Los alumnos reciben de la maestra en la clase la instrucción de evaluar sus cartas, producto de la tarea en casa.

La indicación se refiere al trabajo de revisión en parejas. Dos alumnos que no hicieron la tarea en casa reciben un trato distinto al resto del grupo para ser incluidos en la dinámica de la clase:

> (La maestra da indicaciones para que los alumnos muevan su silla con el compañero que trabajaron el día anterior. Joaquín le pregunta si checarán la carta que hicieron y le pide que esperen mientras ve que se acomoden todos)
>
> 6.-Ao Juan: ¿va a revisar la tarea?
>
> 7.-Ma: van a leer la carta, van a leer cada uno su carta ¿sí? eh… van a ver si tiene las partes… el problema que ustedes manejaron… (Joaquín levanta la mano)
>
> - Ma: Mande usted (la profesora voltea a ver a Joaquín le da la palabra)
>
> 9.-Ao Joaquín: ¿no era una carta por los dos?
>
> 10.-Ao: aha… (se escucha la voz del otro alumno, Saúl)
>
> 11.-Ma: de preferencia es una por cada persona
>
> 12.-Aos: aush…(contrariados)
>
> 13.-Ma: No.… sí mis hijos, porque quiere decir que la trajo su compañero y ustedes se quieren (inaudible)…necesito ver el trabajo.
>
> (No se escucha desorden, en general los alumnos están atendiendo a lo que la profesora dice y entran en diálogo con ella).
>
> 14. -Ao Saúl: Maestra, y es que nosotros la hicimos los dos (refiriéndose a Joaquín y a él).
>
> 15.-Ma: ¿cuándo la hicieron?
>
> 16.-Ao Joaquín: ahorita
>
> 17.-Ma: ahorita apenas (Saúl se sonríe y Joaquín dice una palabra inaudible).
>
> -Vamos a ver… entonces: los que trajeron dos, la van a comparar ¿sí? vamos a comparar las dos y vamos a ver si tratamos bien el tema. Si no, ahorita voy a poner un ejemplo de carta y van a ver si la carta que hicieron tiene los, las características que debe tener la

carta formal. Si no las llega a tener, vamos a elaborar ahorita una entre las dos personas ¿sí? entonces, vamos, nos acercamos a su compañero. F7, E2, 1-17)

Uno de los alumnos es líder en el grupo, el otro es un alumno que parece llevar buena relación con sus compañeros, según las observaciones realizadas. Generalmente muestra una disposición buena en las actividades de clase, se aprecia sonriente y participativo. En esta situación se presentan las dos perspectivas de los actores: por un lado, la de la profesora que al estar dando instrucciones de la siguiente actividad se encuentra con la tarea elaborada al margen de las mismas. Por el otro lado, la postura de los alumnos que buscan mostrar a la maestra que hicieron la tarea, pero con otras instrucciones y, sin embargo, muestran interés en participar en la actividad en el aula.

La línea de intercambios verbales es iniciada por un alumno Juan, quien con frecuencia hace uso de la palabra para hacer notar a la profesora y al grupo que ha hecho su tarea, según aparece en los registros. En seguida la maestra habla al grupo aparentemente dando respuesta a la pregunta de Juan, sin embargo, no le da una respuesta dirigida a él. La profesora continúa dando la instrucción de la actividad que se refiere a un trabajo individual inicialmente, aunque están sentados en parejas. Joaquín levanta la mano pidiendo la palabra y llama a la profesora, quien se voltea a verlo y le responde al tiempo que se la da. Joaquín pregunta si la instrucción no era hacer una carta entre dos. Detrás se escucha una expresión confirmatoria de su pareja de trabajo. La pregunta encierra una justificación de su parte de no seguir las indicaciones de la maestra pues él y su compañero acababan de hacer la carta en la clase. En el fondo parece que quiere mostrar a la profesora que sí hizo la tarea, aunque no siguió las instrucciones. Esto muestra su capacidad estratégica, utilizando los recursos de la clase para sus propios intereses. El hecho de que lo haga en voz alta manifiesta también su propósito de que el grupo se entere de que pudo “pasar la prueba” de no hacer la tarea siguiendo las instrucciones, incorporarse a la actividad de la clase y además mostrar a la profesora que cumplió con la tarea. En este sentido, el espacio del aula aparece como un espacio de competencias y alianzas como parte de la socialización que implica el desarrollo de esta capacidad estratégica. Por otro lado, hacer la tarea en el momento de la clase y entre los dos, con un menor esfuerzo, muestran cierto rechazo a la tarea y sus instrucciones mostrándose como “auténticos” ante sus compañeros y la profesora. Esto deja ver su perspectiva

en donde el mundo de la escuela aparece como opuesto al mundo adolescente. El alumno tiene que cumplir en la escuela y al mismo tiempo mostrar las jerarquías del mundo adolescente en el que la escuela aparentemente no tiene importancia. Los alumnos de secundaria se mueven todo el tiempo en este espacio ambivalente.

Esta situación muestra también la dimensión de integración planteada por Dubet y Martuccelli (1998) ya que en ella se muestra su habilidad para participar en el grupo adaptándose a la vida escolar.

La maestra responde a esta justificación con el enunciado "de preferencia" que manifiesta una concesión encubierta, sugiriendo una oportunidad a los alumnos de presentar una carta entre los dos, flexibilizando las instrucciones específicas. Esto pudiera entenderse desde la lógica de incluirlos en la actividad del aula por iniciar. Sin embargo, se deja pasar la doble falta. De esta manera esta flexibilización de las instrucciones pudiera considerarse como una acción que distingue con un trato aparentemente preferente a dos alumnos cuando éstos no cumplieron con la tarea. Este recurso muestra un ajuste que abre un espacio para que estos alumnos trabajen sobre una misma carta, a diferencia de sus compañeros que siguieron la instrucción inicial. Sin embargo, en la segunda parte del enunciado "es una por cada persona" se advierte el interés de la profesora de mostrarse firme en las instrucciones. De esta manera la profesora enfrenta la situación tratando de mostrar equilibrio en el seguimiento de las instrucciones, moviéndose entre los polos didáctico y relacional fundamentalmente, para lograr el aprendizaje mediante las actividades del aula, que manifiestan el polo epistemológico.

Por otro lado, la expresión que hacen Joaquín y Saúl aparenta también inconformidad respecto a la respuesta de la profesora, mostrando ante el grupo su aparente oposición a las instrucciones, pero se integran al trabajo, lo cual pone de manifiesto la lógica de integración, a través de la cual los alumnos interiorizan las funciones de la escuela, en este caso, la formación y la socialización, al integrarse a las actividades del aula sin oponerse realmente.

La profesora continúa la línea de intercambios verbales usando un enunciado que denota firmeza en las instrucciones, pero usando palabras de cercanía que implican relaciones familiares, "mis hijos". Se muestra la tensión que ella personalmente enfrenta al abordar la situación de

desequilibrio con los alumnos. Por un lado, la firmeza y su advertencia de que los alumnos no cumplieron, por otro, la comprensión para incluirlos en la dinámica de la clase, para no tener que llegar a un conflicto.

La participación de los alumnos en esta situación se muestra asertiva al ser ellos los que tratan de justificarse antes de que la profesora se dé cuenta de que no hicieron la tarea en la casa.

El mensaje para los alumnos derivado de esta práctica aparece como doble, por un lado, en el enunciamiento se pide el cumplimiento, pero en la operación es posible negociar las reglas sobre las instrucciones de la tarea hasta llegar a una concesión, dado que se ha dejado pasar la falta a algunos alumnos, además de mostrar la diferencia en el trato.

4.2 ABORDAJE DE LO INDIVIDUAL FRENTE A LO COLECTIVO

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los momentos de desequilibrio sobre el abordaje de lo individual y lo colectivo de esta práctica docente. El análisis trató de comprender las lógicas de las interacciones en estas situaciones sobre la atención a los distintos ritmos de trabajo de los alumnos, las diferencias individuales en la construcción del aprendizaje y la atención a las necesidades educativas especiales.

A continuación, se presenta un cuadro que considera los momentos de desequilibrio ubicados y codificados en esta categoría. Estas situaciones corresponden a la tercera parte del total de las ubicadas a lo largo de la observación en el aula.

El contenido sobre “el abordaje de los distintos ritmos de trabajo” constituye la mitad del total de desequilibrios de esta categoría, por lo que muestra mayor importancia desde el punto de vista de su frecuencia en aparición. Los desequilibrios sobre las “diferencias en la construcción del aprendizaje” agrupan la tercera parte de los ubicadas en esta categoría mientras que los referentes al “abordaje de las necesidades educativas especiales” representan el 16. 6% de esta categoría.

	Núm. de Desequilibrios en situación
2. El abordaje de lo individual frente a lo colectivo	18
2.1 Abordaje de los distintos ritmos de trabajo	9
Enunciamiento de desequilibrios en situación	
18. La maestra presiona públicamente a Felipe para que se apure a escribir (F1, E3, 19-20)	
19. Los distintos ritmos de los alumnos distraen a algunos mientras la maestra trata de mantener la atención en la actividad y pone límites a varios alumnos (F1, E4, 43- 56)	
20. La maestra apresura a los alumnos para que terminen la carta y llama la atención a algunos alumnos. (F7, E 7, 48-60)	
21. Felipe está distraído y la maestra le llama la atención delante del grupo (F1, E5, 93-95)	
22. Juan pide permiso a la maestra para ir con la doctora y la maestra no se lo da (F4, E2, 1-6)	
23. Juan pide permiso a la maestra para salir por su material. La maestra le pone límite y no lo deja salir (F4, E2, 15-19)	
24. Juan dice que le duele el estómago y no quiere ponerse de pie como indicó la maestra para hacer la actividad, un compañero le llama flojo y la maestra lo excluye de la actividad públicamente (F4, E 6, 17-22)	
25. Juan dice a la maestra que no se alcanzan a ver las instrucciones y la maestra le pone límites frente a todos diciendo que si no quiere trabajar que no lo haga (F4, E8, 15-19)	
26. Juan responde a una pregunta que hace la profesora y ésta no la toma en cuenta porque dice que no era su turno (F4, E 4, 17-20)	
% respecto a esta categoría	50%
2.2 Diferencias en la construcción del aprendizaje	6
27. El primer alumno que expone en clase muestra dificultad para exponer su tema y la maestra lo interrumpe dándole indicaciones (F5, E3,1-25)	
28. Un alumno tiene problemas para leer en público su carta, cuando la maestra se lo pide (F7, E6, 25-31)	
29. Un alumno lee su lámina de la tarea a petición de la maestra y no logra explicar su contenido (F5, E3, 26-40)	
30. Los alumnos no pueden responder a lo que la maestra les pregunta (F4. E7, 54-68)	
31. Un alumno no puede argumentar la respuesta a la pregunta formulada por la maestra (F4, E7, 1-10)	
32. Un alumno lee con dificultad lo que escribieron en su equipo, a petición de la profesora y esta lo impulsa a responder (F 4, E7 , 11-34)	
% respecto a esta categoría	33.3%
2.3 Abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE)	3

33. Un alumno con NEE se acerca a la maestra planteándole una preocupación y otro alumno intenta alejarlo de la profesora (F4, E 1 3-13)	
34. Un alumno con necesidades auditivas especiales se acerca a la maestra para entregar la tarea atrasada, la maestra en voz alta hace un juicio negativo sobre ella (F2. E, 4. 7-9)	
35. Una alumna se dispone a exponer en un pequeño grupo, exige atención a un compañero que está distraído y lo compara con su compañero con NEE (F6., E 5, 5-6)	
% respecto a esta categoría	16.6%
% RESPECTO AL TOTAL DE TENSIONES EN SITUACIÓN	**33.3%**

El abordaje numérico muestra una idea de la manera como se distribuyeron estas situaciones de acuerdo con su contenido. Cada una de las subcategorías es importante, aunque presenten un número reducido, ya que cada una muestra el contenido y el significado que tienen estas interacciones para la convivencia en el aula. Por ejemplo, la subcategoría que agrupa las necesidades educativas especiales contiene solamente tres momentos de desequilibrio, sin embargo, cada una de ellos muestra situaciones significativas no solamente por su contenido sino por el significado e impacto que tienen para los aprendizajes sobre convivencia que trascienden el ámbito del aula.

4.2.1 Abordaje de los distintos ritmos de trabajo

Esta subcategoría contiene las interacciones sobre los intercambios verbales entre la maestra y los alumnos en las situaciones referidas a los distintos tiempos que toman los alumnos en el desarrollo del trabajo indicado por la profesora y la atención que prestan los alumnos a estas actividades en el aula.

El contexto que rodea a estas situaciones de desequilibrio incluye de manera importante otras esferas de la vida de los estudiantes. La situación familiar, en este caso tiene un peso considerable de acuerdo con lo que la profesora plantea en sus entrevistas manifestando su preocupación por ello. Narra el caso de varios alumnos específicos con problemas de violación, de abandono por parte de la madre, alumnos con problemas de alcoholismo y depresión, malas relaciones entre padres e hijos, trabajos pesados de los padres y de algunos de los alumnos,

además de los problemas generados por las necesidades educativas especiales que no son atendidas por la profesora ni por la escuela.

La profesora manifiesta en una entrevista su preocupación acerca de que estos alumnos sean escuchados y atendidos, aunque se logren pocos aprendizajes curriculares:

> Yo a veces me pongo a pensar y en casa platico con mi familia y luego me dicen: es que tú les quieres meter el conocimiento, ¿cómo? si ellos están pensando en sus propios problemas, no te están haciendo caso, no te están haciendo caso. Por eso le digo, ya no me voy a evaluar un conocimiento, ya no evalúo ni siquiera a veces una medida, evalúo una actitud ¿qué cosa les puedo evaluar? Maestra si yo los pusiera a evaluar realmente español, los repruebo, me pasan dos o tres, pasan dos o tres. Así como ella le digo, tiene problemas, todos, cada uno de ellos y son problemas grandes (EM2 R9).

En este contexto, en varios de los intercambios, la profesora emplea palabras de cercanía y un tono de voz cercano y amable en el que se aprecia su afectividad, remarcada además posiblemente por ser profesora de preescolar durante el turno matutino en otra escuela pública. Ella percibe que esto sesga su práctica de alguna manera:

> … como trabajo en preescolar, tiendo a decirles: mi amor, mi cielo, corazón, no les hablo… rara vez es cuando les hablo: joven. ¿Sí? o ya cuando a veces llego a estar muy enojada sí les, les hablo fuerte. Pero trato de que, en ocasiones les hable yo muy seria, en otras como que voy dosificando, les hablo muy sutil ¿sí? Y en cuanto hay que hablarles muy fuerte maestra, sí les he tenido que habar, pero sobre todo en mi tutoría, en la hora de mi tutoría es cuando les voy diciendo. (EMr2).

En cuanto a intercambios verbales relacionados con objetos más práctico-didácticos, el abordaje de las diferencias individuales genera desequilibrios cuando se tienen que manejar los tiempos, es decir, algunos alumnos terminan antes y distraen a otros con risas, palabras, bromas y otros recursos, mientras otros alumnos trabajan más despacio y la maestra comienza a apresurarlos.

Respecto de la atención a alumnos con problemas diversos que impactan el aprendizaje, en entrevista, la maestra hace muy evidente varias veces la necesidad de apoyo especial para alumnos con problemáticas especiales como el manejo de la depresión en los alumnos, problemas de audición y problemas de retraso (sic), entre otros. Comenta varias veces que ha solicitado ayuda de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Secretaría de Educación Pública y casi no lo recibe, a pesar de que tiene muchos alumnos con esta necesidad (EM2).

Todos estos elementos contextualizan las acciones de la profesora en cada una de las situaciones sobre el abordaje de los distintos ritmos de trabajo.

En esta práctica docente se ubicaron dos tipos de recursos empleados en el abordaje de los distintos ritmos de trabajo: presionar públicamente a los alumnos y poner límites con palabras para llamar su atención. Sin embargo, ambos recursos se emplean a través de exhibir a los alumnos frente al grupo.

a) Presionar públicamente a los alumnos

Uno de los recursos empleados en esta práctica docente en el abordaje de los desequilibrios sobre los distintos ritmos de trabajo es presionar públicamente a los alumnos que no terminan las tareas del aula en un determinado tiempo. Particularmente lo hace con un alumno con problemas de aprendizaje, lo llama por su nombre y emplea un tono de voz firme, lo que no hace con los demás alumnos.

Ma: ¿ya puedo cambiar?
Aos: ¡No! (Responden varios al tiempo. La profesora deja un espacio de tiempo y los alumnos copian lo que está en la diapositiva, se muestran atentos)
Ma: ¿ya? (Insiste la profesora, nadie responde y siguen casi todos copiando en silencio, algunos esperan aparentemente ya terminaron).
-Apúrate, apúrate, Felipe estamos esperándote. (Este alumno no está escribiendo, está sonriendo viendo lo que hacen los demás. Felipe después de que le llamaron la atención puso el codo apoyado en la banca y se toca la cabeza, escribe muy lentamente con la

mirada hacia abajo y levantando un poco las cejas. Felipe al final de la observación ya no asiste a esta escuela) (F1, E3, 19-20).

En su perspectiva la maestra considera que a veces es necesario hablarles a los alumnos "fuerte" y "muy fuerte", como lo comenta en entrevista (EM2).

En la situación mostrada en el registro, usa el pronombre "nosotros" para darle el mensaje al alumno de que no sólo la maestra lo espera, sino también el grupo, lo cual es un mecanismo de presión. En este sentido trata de utilizar al grupo como aliado.

La preocupación de la maestra por la disciplina también puede estar generando el apresuramiento de acuerdo con lo que la profesora comenta en entrevista:

> "…y todo lo enfoco en la planeación porque digo, si yo maestro no planeo, voy a presentar tiempos muertos en la clase, y esos tiempos muertos provocan el desorden, provocan el desorden". (EM1 R4)

En este contexto, el apresuramiento que puede seguir la lógica de la disciplina, parece ir en detrimento de la atención a la diversidad de ritmos de trabajo de los alumnos, sobre todo si se exhibe el retraso del alumno frente al grupo, la falta de cuidado en las necesidades específicas de los alumnos, frente al manejo del trabajo colectivo sin el cual la profesora considera que se pierde el control de la disciplina, entendida como las condiciones para el aprendizaje como el estar en sus lugares trabajando, el silencio necesario para la concentración, la realización de los trabajos en un tiempo determinado asignado por la profesora considerando como criterio los que terminan primero. Esto advierte de un abordaje no incluyente de las diferencias (Sánchez-Santamaría y García, 2012).

En el caso concreto del alumno Felipe que presenta problemas de aprendizaje se promueve un trato discriminatorio al recibir uno distinto al de los demás alumnos y al ser expuesto por esta condición ante todos. De acuerdo con lo expresado por la maestra sobre este caso, muestra que su práctica está rebasada sin encontrar herramientas ni apoyo para solucionar el problema del alumno y se manifiesta la soledad con la que enfrenta esta problemática. Parece que el recurso de la presión puede ser utilizado como un recurso desesperado que no utiliza tan enfáticamente con otros alumnos.

La respuesta por parte de los alumnos ante el apresuramiento es obedecer el ritmo que pone la maestra, y la reacción del alumno presionado de manera particular es tratar de apresurarse a escribir, aunque aparentemente lo hace muy lento. El acto de apresurar a un alumno con necesidades especiales o un rezago en el aprendizaje significativo como el del registro mostrado, es un acto que amenaza el rostro del alumno en su imagen, lo cual se muestra en la mirada baja que denota vergüenza. La respuesta del alumno parece tener la intención de cuidar su rostro negativo, preservando su territorio en su espacio individual, haciendo como si escribiera, aunque no logre hacerlo. Se advierte que el problema del alumno manifestado en un ritmo más lento o en su distracción al no estar escribiendo, no es atendido. Solamente se exhibe públicamente lo que impacta aún más en su retraso en la actividad o el abandono de la misma, aunque aparente hacerla como una manera de defenderse de futuras amenazas a su rostro.

El mensaje que deja esta manera de abordar las diferencias en los ritmos de trabajo es que no se valoran estas diferencias, por lo tanto, no se ven como oportunidad de otros aprendizajes (Fortoul y Fierro, 2011) sino más bien como una carga que obstaculiza el avance de los demás lo que también parece ser considerado por la profesora como una amenaza a su territorio en el eje de autoridad pues el alumno no sigue sus indicaciones, generando cierta ansiedad que lo lleva a presionar públicamente al alumno. La práctica docente se advierte centrada en los tiempos de trabajo y parece dar poco margen al riesgo que implica una práctica que equilibra lo colectivo y lo individual.

Por otra parte, el exhibir a un alumno ante sus compañeros adolescentes, señalándolo por no seguir los ritmos y estándares de trabajo de la mayoría, lo pone en desventaja para ser incluido en los micro grupos, lo cual refuerza el impacto negativo en su propia imagen tanto como alumno como a nivel personal.

b) Poner límites con palabras para llamar la atención de los alumnos

Poner límites verbales a acciones de los alumnos sobre las diferencias de ritmos de trabajo y la subjetividad mostrada en las necesidades de atención de la maestra es otro recurso empleado en esta práctica. Al hacerlo con un volumen de voz alto, también se está exhibiendo al alumno. En el siguiente registro se muestra un ejemplo de ello:

(Ya sonó el timbre indicando el fin de la clase. La maestra solicita los trabajos a todos. Se escuchan voces, risas y ruidos. La maestra pide a Felipe su carta de manera enérgica). (F7, E 7, 48-60)

Joven, deje de hacer aviones y ponte a trabajar Felipe. Necesito el trabajo ahorita (con tono enérgico).

Okey (se voltea y le dice algo a Mayra que está junto a ella. Se acerca Sebastián y uno de los gemelos y Elisa que también están junto a ella).

Ma: así me lo llevo y ya mañana vemos (Pasan Yolanda y Sebastián a entregar. Atrás uno de los gemelos despega la lona de la profesora con el ejemplo de la carta).

Bueno jóvenes… (sigue recibiendo las cartas)

Esssteee… (Recoge sus láminas y se dirige hacia el escritorio del frente. Hay muchas risas en el salón, muchos están de pie, Alan está con Joaquín y Valerio riéndose; atrás Toño también se ríe).

Esteee… a ver Alan tu trabajo (llamando la atención al grupito que se está riendo. Alan voltea a ver a la profesora)

Ao Alan: ya lo entregó Sebastián (señalándolo)

Ma: vete a sentar… (Alan y Joaquín se van a sus lugares)

¿Ya acabastes (sic) Valerio? (Valerio afirma con la cabeza)

¿Dónde está el trabajo?

Ao: Valerio: ya se lo entregué…

Ma: Joven ¿ya acabó usted? (dirigiéndose a Fabián)

Ao: No

Ma: ¿entonces?

(La maestra pregunta si tienen su nombre las cartas. Da unas indicaciones para la siguiente clase antes de retirarse) (F7, E 7, 48-60)

El registro inicia poniendo límites a Felipe, un alumno con rezago. Utiliza el "usted" para mostrar distancia en el eje de autoridad y dar importancia al llamado de atención, así como la palabra "joven" en lugar de llamarlo por su nombre, aunque enseguida lo hace. La conducta que está limitando es la elaboración de aviones de papel que no es la indicación dada por la maestra. Emplea el enunciado "necesito el trabajo ahorita" que puede aparecer ante los alumnos como la demanda de la profesora, desde un eje de autoridad. Felipe se muestra distraído y el desequilibrio sitúa en el contexto de que es considerado por la profesora como un alumno con una problemática seria a la que la maestra denominó en su entrevista como hiperactivo, con falta de atención severa y problemas de escritura. Sin embargo, se observa que no hay un acercamiento por parte de ella que lleve a solucionar esta problemática, lo cual probablemente ha hecho que ésta se profundice.

A los demás alumnos les pide el trabajo, les habla por su nombre a la mayoría y a algunos les pone límites dando indicaciones relacionadas con el orden, que vaya a su lugar, con la elaboración de la actividad, preguntando si terminó o si ya la entregó. Intercala el uso del pronombre "tú" con el "usted", lo que parece mostrar un cruce entre el eje de familiaridad y cercanía con el eje de autoridad, lo cual parece manifestar la búsqueda de un equilibrio entre afecto y exigencia.

A lo largo de una misma sesión hay varias situaciones de desequilibrios que hacen referencia a la puesta de límites por parte de la maestra. El alumno principal protagonista de estas situaciones es Juan, un alumno que tiene diabetes, al que la maestra en su entrevista cataloga como niño consentido y que sin embargo admite tener condiciones socioeconómicas complicadas además de su problema de salud. Desde antes de iniciar formalmente la clase el alumno intenta salir del salón en dos ocasiones para poder ir con la médica escolar o a traer sus hojas. La maestra le niega el permiso poniéndole límites verbales y físicos pues le da la orden de sentarse y lo toma del brazo acompañándolo. Lo mismo sucede cuando ya están en las actividades: este alumno se observa más serio de lo acostumbrado y menos participativo que en otras sesiones y comenta algo en voz alta a la profesora aparentemente para justificarse y no hacer las actividades. La

maestra le pone límites contra argumentando, de manera que esto parece que lo excluye de las actividades del aula.

El siguiente registro muestra un ejemplo de esta serie de situaciones, desarrollado en los últimos episodios de la sesión, por lo que es importante considerar que ya se habían presentado antes otras situaciones de desequilibrio con él:

> (La maestra da instrucciones de la tarea que van a hacer en el salón en ese momento. Joaquín es miembro de otro micro grupo distinto a Juan) (F4, E8, 15-19).
>
> Ao Juan: maestra no se alcanza a ver
>
> Ma: ¿mande usted?
>
> Ao Juan: No se alcanza a ver
>
> Ao Joaquín: yo si alcanzo a ver …
>
> Ma: sí se alcanza a ver Juan, si no la quieres hacer, no hay problema, no la hagas, ¿sí? si no tienes ganas de hacerla no la hagas. ... no hay problema (Juan sigue serio sentado. Su actitud se advierte distinta que, en las clases pasadas, no ha participado ni ha hecho bromas) (F4, E8, 15-19).

En este caso el alumno Juan inicia la interacción, que lleva el mismo sentido de otras previas, buscando la atención de la profesora desde el inicio de la sesión sin haber conseguido que ésta se acercara a preguntar su necesidad. Joaquín interviene en el intercambio verbal de manera que lo contradice. Joaquín es líder y pertenece a otro micro grupo distinto al de Juan. Esto advierte de la rivalidad que existe entre ellos. La maestra pone límites verbales a Juan que consisten en decirle que si no quiere que no lo haga, lo cual es un recurso de exhibir al alumno al grupo para mostrar que sus acciones se deben a la voluntad del alumno de no querer trabajar, es decir, un capricho del alumno. Sin embargo, el tono de la maestra su tono es fuerte, parece un regaño y de esta forma lo señala y lo excluye de la dinámica de trabajo grupal. El acto de Joaquín constituye una amenaza al rostro y territorio de Juan que posteriormente es reafirmado y legitimado por la profesora, lo cual lo deja en mayor vulnerabilidad. De manera similar ocurre en otras cuatro situaciones previas en las que el alumno trata de mostrar una necesidad al querer salir del salón y al no involucrarse en las actividades del aula. En otra situación previa a la del registro,

Juan da respuesta a una pregunta que formula la profesora, cuando no queda claro a quién le da la palabra. Juan responde y la maestra no le toma en cuenta su participación, limitándolo en su comportamiento por no respetar los turnos. Sin embargo, parece que Juan se confundió al estar sentado delante del otro alumno a quien la maestra le dio la palabra con un movimiento de cabeza sin decir su nombre. El otro alumno es parte del micro grupo de líderes, por lo que este acto amenazante tiene además un sentido legitimante de este micro grupo en detrimento de la imagen de Juan. Este acto amenaza el rostro de Juan, lo que se muestra en que éste baja la mirada y se queda serio. La maestra usa un tono suave, incluso se refiere a Juan por su nombre en diminutivo, lo cual en el eje de cercanía, refiere familiaridad, incluso afecto, sin embargo al solamente dar reconocimiento a la respuesta del compañero del micro grupo rival, amenaza aún más su rostro frente al grupo.

En el inicio de esta sesión la profesora y el alumno se ríen juntos, pero después cambian de tono las interacciones. Al final de la sesión el alumno se percibe molesto. La actitud del alumno no es la que regularmente presenta en las otras sesiones observadas en las que se muestra alegre, activo y propositivo, por lo que parece que detrás de su actitud hay alguna necesidad no atendida, y los actos que conformaron los recursos de la práctica docente para abordar las situaciones de desequilibrio son amenazas a su rostro y territorio, pues en los gestos del alumno se advierte incomodidad. Sin embargo, el tono de voz de la maestra al aplicar el recurso, así como el uso de palabras de cercanía, como llamar al alumno por su nombre en diminutivo, pueden sugerir afecto, por lo que se puede advertir un doble mensaje: por una parte, la rigurosidad en el trato que amenaza al rostro y por la otra muestra de afecto positivo que lo valoriza.

El mensaje implícito a través del abordaje de estas situaciones muestra, por un lado, la dificultad de esta práctica docente para abordar el problema de lo individual frente a lo colectivo, al no identificar y atender una necesidad en el comportamiento de Juan. Sin embargo, se advierte que en su discurso se encuentra esta preocupación. La profesora conoce los contextos y situaciones de sus alumnos, advierte algunas de sus necesidades y manifiesta en entrevista que le preocupan, y en su práctica se advierte que no las atiende. Esto puede sugerir la falta de herramientas para trabajar la atención a las necesidades individuales frente al manejo del grupo. Estas acciones muestran al final un mensaje de no reconocimiento a las necesidades individuales.

La manera en la que se abordan estas situaciones lastiman la subjetividad de Juan. Por otro lado, aparecen frente al grupo como refuerzo de la rivalidad entre los alumnos, favoreciendo a los alumnos más fuertes, de manera que esto impacta en la profundización de los desacuerdos y exclusiones entre los microgrupos de compañeros en el aula y fuera de ella. De esta forma la puesta de límites verbales puede impactar de manera negativa en las formas de convivencia en el aula.

4.2.2 La construcción del aprendizaje

Los momentos de desequilibrio encontrados bajo la categoría del abordaje de lo individual frente a lo colectivo se presentan alrededor de la manera en la que los alumnos tratan de construir sus aprendizajes a través de sus exposiciones elaboradas como tarea en casa y que son solicitadas por la profesora, así como a la formulación de respuestas a sus preguntas y las relativas a la realización de las actividades para el aprendizaje.

Las situaciones específicas de estos desequilibrios son los siguientes: las dificultades de los alumnos para expresarse en público y explicar el tema preparado para exponer, las dificultades para leer en voz alta, así como problemas para responder a una pregunta formulada por la profesora o para argumentar su respuesta.

El eje de análisis en estas situaciones se refiere a la forma en la que se gestionan las relaciones en la construcción de los aprendizajes. Implica el polo epistemológico de manera más enfática ya que se está buscando construir el conocimiento junto con los alumnos. La profesora en su discurso en entrevista comenta que su práctica busca ser constructivista. Esta perspectiva teórica de la maestra muestra elementos de su profesión que forman parte de un discurso de orden colectivo que hacen referencia a un lenguaje aprendido en su actualización docente y que afectan su práctica, en el polo didáctico en particular, ya que en ella se percibe, por ejemplo, una planeación centrada en los alumnos fomentando mayor movimiento, que es una de las necesidades de los alumnos, así como actividades realizadas por ellos mismos:

> “Que ellos construyan su propio conocimiento y que además el aprendizaje entre ellos se dé entre pares, porque se supone que es lo que mayor beneficio nos da, o resultados ¿no? entonces si ellos aprenden entre ellos, si ellos investigan, si ellos traen la información, si ellos la exponen, como que la asimilan mejor, a que si yo vengo y me paro ante ellos y les doy toda la clase” (EM1).

Los recursos empleados en esta práctica docente para abordar las situaciones de desequilibrio referidas a la construcción de aprendizajes son: dar indicaciones al alumno o grupo cuando están haciendo uso de la palabra, formular preguntas a los alumnos y repetir sus respuestas; y solicitar a los compañeros que apoyen al alumno cuando éste no puede responder.

a) Dar indicaciones mientras un alumno hace uso de la palabra

Uno de los recursos empleados en esta práctica docente cuando se trata de que los alumnos lleven a cabo exposiciones sobre un tema en particular o una tarea es dar instrucciones o indicaciones a los alumnos que están haciendo uso de la palabra . Se puede advertir que estos actos tienen varios sentidos didácticos como tratar de involucrar al grupo en la participación del compañero para mantener su atención y para corregir o impulsar a que el alumno aprenda a expresarse. Estas condiciones se refieren a que el alumno que expone se dirija al grupo durante la exposición y al volumen de voz que debe emplear, así como a la claridad de su dicción. En varias ocasiones estas indicaciones son interrupciones, y desde un punto de vista relacional pueden amenazar el territorio de conversación del alumno cuando estas son constantes y no favorecen que el alumno desarrolle su idea de forma completa, ocasionando que el alumno desista en su participación.

El siguiente registro muestra una de estas situaciones:

> (Los alumnos están exponiendo sus presentaciones de tarea frente a la maestra y todo el grupo. Los alumnos que van a exponer están al frente de pie)

Ma: adelante por favor, Lalo pégalo abajo (refiriéndose al cartel de su presentación. Lalo despega el cartel que había puesto entre el pizarrón y la pared y lo coloca debajo del de Faustino).

… y explícales a tus compañeros lo que a ti te tocó. Los demás debemos ir tomando nota (tono amable, ya se percibe más tranquila la profesora que al inicio de las exposiciones)

Ao Lalo: Bueno, yo voy a hablar de la sencillez, la sencillez ..(Lalo empieza su exposición pero su dicción no es buena, habla con voz baja y rápido viendo hacia el pizarrón)

Ma: no te oigo, habla despacio y bien (Lalo hace un movimiento de un lado a otro y vuelve a iniciar)

Ao Lalo: yo voy a hablar de la sencillez. Es donde se deben evitar palabras y frases rebuscadas que dificulten la lectura. El lenguaje directo es…

Ao Samuel: ¿es donde qué? ¿Es donde qué?

Ao Lalo: es donde se deben evitar palabras y frases rebuscadas que dificultan la lectura. El lenguaje directo con vocabulario sencillo es la mejor manera de comunicar un mensaje. (Hizo una lectura literal de su cartel)

Ma: explícales a tus compañeros

(Lalo se queda en silencio unos segundos)

Ao Lalo: Bueno, lo que yo le entendí es que hay que evitar de… no decir tantas frases y decirlo oral

Ma: mmhh… ¿qué más? ¿en la carta lo vas a hacer oral? (se hace un silencio)

¿Qué es el lenguaje sencillo en tu carta? (Se hace un espacio de silencio)

Ao: Lalo: No sé…(serio)

Ma: no sabes… ¿nada, nada entendiste?

Ao Lalo: mmm…realmente no

Ma: ¿mmm?

Ao Lalo: realmente no…

Ma: Realmente no, siéntate (Lalo se va a sentar. Los demás compañeros están sentados en sus lugares) ((F5, E3, 26-40)

En el registro, la profesora solicita a Lalo que inicie la exposición y al tiempo le da la primera indicación de que pegue su cartel, así como también da instrucciones al grupo. Para ello utiliza el pronombre “nosotros” incluyéndose en la actividad señalada, aunque realmente ella no la lleva a cabo. Aparentemente esta inclusión puede tener el sentido de crear empatía con el grupo para apoyar la actividad. El alumno inicia la exposición, sin embargo, su volumen no es alto y su dicción no es clara, por lo tanto, la maestra lo interrumpe buscando que corrija su manera de hablar. Este acto del alumno provoca el de la profesora, la interrupción. En seguida Lalo vuelve a iniciar su participación y se detiene un momento aparentemente tratando de recordar, entonces Saúl le formula un par de preguntas sencillas, lo que muestra cómo el acto de Lalo de detenerse aparentemente para recordar, impacta en su compañero Saúl, que busca una manera de apoyarlo para que recuerde y lo hace a través de las preguntas. Después de que Lalo continúa leyendo su cartel, la profesora vuelve a tomar la palabra para pedirle que explique lo que leyó. El alumno reacciona guardando silencio aparentemente pensando y da una respuesta con titubeo, lo que se muestra en la pausa. La profesora responde con una expresión oral que muestra duda y le formula tres preguntas: la primera para solicitarle que avance; la segunda cuestiona la respuesta anterior. Lalo guarda silencio y también el grupo reacciona ante este acto guardando silencio. Y en seguida la maestra vuelve a formular otra pregunta general sobre el tema de la exposición. El silencio en el grupo continúa. Esto parece mostrar que está a la expectativa de lo que sucede, lo cual para Lalo es una amenaza a su imagen, además de la pregunta formulada por la profesora. Lalo responde que no sabe. En esta respuesta muestra que se rinde en su formulación. Tal vez la maestra en sus cuestionamientos esperaba que construyera una respuesta más sólida y el alumno se sintió amenazado al no tener seguridad en el contenido y muestra que ha sido descubierto en el poco dominio del tema, así que desiste en su presentación. La profesora le responde con una pregunta que parece reforzarle su sentimiento de incapacidad para responder. Entonces Lalo responde con la expresión “realmente no” lo cual muestra que está seguro de que no va a intentar continuar su participación. La maestra responde usando las mismas palabras de Lalo, de manera confirmatoria sobre su imposibilidad de participación y termina la línea de intercambios verbales indicando a Lalo que tome asiento.

La consecuencia de la interrupción muestra que el alumno desiste en su esfuerzo por exponer el tema. Esta acción advierte del control sobre el alumno y el grupo y del poco margen para arriesgar su práctica y orientar al alumno al aprendizaje empleando otras estrategias.

Las interrupciones parecen conducir al alumno hasta una autoimagen desvalorizada de su capacidad, en lugar de ser un recurso que lo lleve al reto. El alumno termina por decir que "realmente" no entendió mostrando esta condición frente a sus compañeros. En este sentido, se advierte nuevamente el recurso de la exhibición frente al grupo, así como se manifiesta que no hubo un apoyo claro en la construcción del aprendizaje del alumno.

Las preguntas que le formula "¿qué más?" y "¿nada, nada entendiste?" no parecen llevar al alumno a analizar el contenido, así como tampoco los lleva a la reflexión. El recurso de la repetición de lo que dice el alumno cuando éste dice que no sabe, conduce a la exhibición de su condición sobre el escaso dominio del tema.

b) La formulación de preguntas y repetición de las respuestas de los alumnos

Otro recurso de la profesora es formular preguntas que sugieren la intención de llevar al alumno a la comprensión de los contenidos curriculares. En varios casos los alumnos solo repiten lo que está escrito en sus láminas, lo que muestra que posiblemente no hay una comprensión del contenido curricular, como se manifiesta en el registro de la exposición de Lalo mostrado anteriormente. En respuesta a esta acción la maestra les formula preguntas. En el siguiente registro se puede apreciar este recurso que además incluye palabras de cercanía y también muestra el recurso anteriormente abordado de interrumpir al alumno para dar instrucciones:

> (Después de 12 minutos que tarda la maestra en organizar a los alumnos, inicia la primera exposición)
> Ma: Muy bien, muy bien. Iniciamos con su compañero…
> Ao Fabián: yo les voy a hablar de la claridad. Estee…la claridad son datos, ideas y expresiones. (Toda la exposición lee lo que lleva en su lámina con mucha dificultad. La lámina es un pedazo de hoja de rotafolio pequeño y alargado con letra muy pequeña y muy amontonada que no se distingue desde los lugares de los compañeros).

Ma: ¿De clarida (sic) en qué vamos a hablar hijo?

Ao Fabián: de…de… datos, ideas y expresiones de la carta…

Ma: pero diles a ellos no a mí (el alumno está viendo a la profesora y luego voltea a ver al grupo. Nuevamente vuelve a voltearse de espaldas al grupo para ver su lámina).

Ao Fabián: la claridad va a hablar de datos, ideas y expresiones de la carta (viendo su lámina) que deben de estar lo suficientemente desarrollados para que sean entendibles (pausa) también argumenta… (Lee su lámina y en algunos puntos sigue con su dedo las palabras que va leyendo).

Ma: ustedes están tomando nota ¿verdad? (la profesora interrumpe y se dirige al grupo)

Ao Fabián: de que debe estar bien fundamentada y explicada para comunicar el propósito de la carta al destinatario y conseguir que… que (sic) esté respond...a (hace una pausa porque está leyendo con dificultad) de manera favorable. (La entonación empleada no es apropiada para la información que está dando. Fabián sonríe mientras expone).

Ma: explícaselos a tus compañeros…lo que acabas de leer

Ao Fabián: ¿cómo maestra?

Ma: explica lo que acabas de leer, tienes que explicarles (su tono es impaciente)

Ao Fabián: ¿de la clarida (sic)?

Ao Saúl: no, ¿de qué estás hablando? (en tono de burla). (Joaquín y Luis que están al frente también se están riendo. Los que están sentados parecen atentos. La profesora se sienta en una banca en la orilla izquierda debajo de la ventana casi llegando al final del salón)

Ao Fabián: que la clarida (sic), los datos y (sic) ideas de la carta… (se queda callado y sigue sonriendo)

Ma: ¿qué leístes (sic)? ¿qué entendiste? (dirigiéndose Fabián)

Ao Fabián: ah… que la clarida (sic) son datos y expresiones de la carta…

Ao Joaquín: ¡bien! (en tono de burla)

Ma: ¿qué es escribir con clarida (sic) en una carta para ti? (Fabián se queda callado sonriendo)

¿Qué es escribir con clarida (sic)? (se hace una pausa)

Ao Fabián: eh… ¿Que sea entendible?

Ma: que sea entendible, ((tono confirmatorio)) ¿qué más?

Ao Fabián: mmm…bien expresado…

Ma: bien expresada, muy bien, ¿qué más? (Fabián sigue sonriente pero no contesta) ¿qué más? (insiste la profesora y Fabián sigue sonriente)

Ao Fabián: nada más… (Los compañeros que van a presentar están pegando cinta a sus láminas y las colocan en el pizarrón y la pared del frente. Saúl alza las manos pidiendo a un compañero que le pase una pluma y la cacha. Se pone a escribir)

Ma: nada más…bueno, siéntate, ahí deja el… pedacito (refiriéndose al pedazo de papel en el que hizo la lámina con tono de sarcasmo))

Ao Saúl: pedazote (con el mismo tono que la profesora. El alumno se va a su lugar sonriendo, se escucha que otro compañero hace un comentario)

(F5, E3,1-25)

Es importante advertir que Fabián es el primer alumno que expone en esta clase, y que la técnica de exponer, más allá del desarrollo de habilidades didácticas que implica, desde un punto de vista relacional, implica mostrarse ante el grupo y la profesora, por lo que representa una amenaza al rostro del exponente que debe enfrentar como una prueba. Después de que Fabián inicia leyendo su cartel, la maestra le pide que explique lo que leyó, le formula preguntas generales sobre su comprensión de la lectura. La profesora emplea para ello palabras que pueden manifestar poco involucramiento en el contenido curricular que está exponiendo el alumno, es decir, no entra en la materia con profundidad, pregunta repitiendo el título de la exposición y emplea palabras muy generales como qué leíste, qué entendiste. Se advierten también varias interrupciones con contenido práctico, algunas dirigidas también al grupo. Fabián responde mostrando inseguridad que se manifiesta en el tono de voz interrogativo que sugiere la búsqueda de confirmación por parte de la maestra. Sus respuestas acotadas y repetitivas de lo mostrado en su lámina muestran dificultad en la comprensión lectora, no explica lo que ha leído, solamente repite lo que aparece escrito en su lámina. La forma de actuación del alumno respondiendo de manera general y repetitiva pudiera estar reflejando también el grado de involucramiento de la maestra, mencionado anteriormente, mostrando en ambos la dificultad para involucrarse en el tema. Para la comprensión de esta situación específica es necesario ir al contexto en el que se presenta este episodio. Esta tensión aparece casi al inicio de la sesión de clase después de haber

tenido una semana de interrupción de clases. La profesora y los alumnos pasaron casi una cuarta parte de esta sesión tratando de ver en qué se habían quedado la última clase y a quiénes les tocaba exponer. Por otra parte, la maestra en entrevista manifestó haber estado nerviosa en esta situación por mostrar a las observadoras los trabajos de sus alumnos, lo cual se pudo apreciar en esta situación. El recurso de preguntar de manera tan general habla de cierta dispersión de la maestra y su aparente preocupación por centrarse y centrar a los alumnos también. El alumno muestra esta dispersión en sus respuestas acotadas.

En otras situaciones dentro de la misma sesión de clase, el tipo de preguntas planteadas por la maestra son también generales e incluyen los mismos términos empleados por los alumnos, que a su vez son los que se muestran en sus láminas. Esto muestra que se reproduce constantemente la poca profundidad en la construcción de los aprendizajes curriculares.

El papel del grupo es fundamental ya que, aunque aparentemente se presenta como pasivo y receptivo, ejerce una amenaza al rostro del que expone a través de las risas, los gestos y señas. Esta forma de interacciones del grupo con el alumno que expone el tema de la clase, enfatiza la dimensión estratégica de la experiencia escolar planteada por Dubet y Martucelli (1998) en la que los alumnos actúan para sus propios fines, en este caso, no aburrirse aprovechando los sucesos escolares para pasarla bien. Sin embargo, esto puede impactar la autoimagen del alumno que protagoniza la situación. Se puede advertir cuando los alumnos bajan la mirada, se sonríen o cuando guardan silencio. Se advierte también en la observación de la secuencia completa que en ocasiones ante la participación con tono de burla de los compañeros la profesora no dice nada y continúa preguntando para promover la respuesta en el alumno. Aunque esto es una amenaza al rostro de quien se burlan, la no actuación de la maestra frente a la burla, pudiera parecer un recurso para desalentar la conducta de quien se burla del compañero, de manera que no se muestre ante el grupo este rostro amenazante para que no adquiera mayor poder.

Otro recurso frecuentemente utilizado por la profesora es repetir las respuestas de los alumnos empleando distintos tonos. Unas veces con un tono para confirmar y otras con un tono que deja abierta la posibilidad de búsqueda de otra respuesta. Se advierte también la manera en que se retroalimenta al alumno, de manera muy escueta, sin argumentos o explicaciones. En otras ocasiones se deja al alumno sin ningún comentario sobre su respuesta y se inicia otra interacción cambiando de objeto o de interlocutor. La profesora es una maestra experimentada con más de 30

años de servicio. Muestra un dominio del tema curricular, por lo que estas acciones pudieran sugerir más bien, el escaso tiempo que tiene para dar seguimiento a los alumnos ante la preocupación de cubrir el programa solicitado, de poner en actividad a los alumnos tratando de mantener el orden y el trabajo del grupo en detrimento de la atención de lo individual. Es posible que esta preocupación lleve a no cerrar las participaciones de los alumnos confirmando o corrigiendo sus respuestas. Inicia otras interacciones o indica nuevas actividades intentando que los alumnos no tengan "tiempos muertos". Se le presenta a la maestra el dilema de atender a uno de los alumnos dando más tiempo a su seguimiento, o atender al resto del grupo. La maestra explicita en entrevista la preocupación de que sus alumnos tengan tiempos muertos, pues esto les da la oportunidad de hacer desorden o distraerse, mostrando interés en la disciplina del grupo. Se observa aquí como la tensión se presenta en el polo didáctico pragmático en detrimento del epistemológico, pues el manejo del tiempo no le permite cerrar el ciclo de aprendizaje de los alumnos.

Ante la demanda de atender el tiempo del grupo, es decir, de la mayoría de los alumnos para que no se "haga desorden", no se confirman o retroalimentan las respuestas.

La maestra muestra cuidado y cercanía con la mayoría de los alumnos y preocupación porque participen respondiendo preguntas, sin embargo, parece no darle importancia al conocimiento: le da prioridad a la participación de los alumnos sobre el cierre de las respuestas a las preguntas sobre el tema de la clase.

c) Utiliza palabras de cercanía para dar confianza y seguridad y solicita la colaboración de los compañeros

Se puede advertir también que en el intercambio verbal la maestra utiliza palabras de cercanía que refuerzan el rostro y el territorio de los alumnos. Aparentemente son un recurso que emplea para motivarlos en la construcción del conocimiento. Estas palabras son llamar al alumno por su nombre de pila, acción efectuada de manera natural y cotidiana por la profesora, así como el uso de palabras como "hijo" "mi amor", "no te preocupes" "con calma", entre otras, acompañadas de un tono de voz suave y amable. El siguiente registro muestra este recurso:

(La maestra hace algunas preguntas a algunos miembros de los distintos equipos sobre el trabajo realizado)

Ma: Gabriel, ¿cómo es su carta? (refiriéndose a la elaborada en equipo)

Ao Gabriel: estee…formal

Ma: informal…

Ao Gabriel: formal… (corrige lo dicho por la maestra, al tiempo que Elisa dice lo mismo)

Ma: ah perdón, formal. ¿Y qué…? (la profesora pregunta algo en voz muy baja que casi no se entiende)

Ao Gabriel: ¿mande?

Ma: ¿Qué características tiene?

Ao Gabriel: Ehh… le manda saludos a … (y se voltea a ver a Elisa que le dice en voz muy baja la respuesta)

…a uno de sus amigos (dice con una leve sonrisa) y este… y también dice que el día 15, estee (se sonríe y voltea a ver a Elisa, como nervioso) …

Ma: acuérdate, no te preocupes (con tono amable mientras Gabriel se queda sonriendo)

Ao Gabriel: este… (pasan unos segundos) no, no sé…

Ma: ayúdalo (dirigiéndose a Elisa, en voz muy baja y amable)

Aa Elisa: bueno, yo digo que la carta es formal porque en una carta formal se puede abreviar los nombres y este… (Voltea a ver la carta) y además porque en una carta formal, estee… se ((abre los ojos más y se sonríe)

Ay, ya se me olvidó…

Ma: con calma, ahorita volvemos a regresar (F4. E7, 54-68)

Aquí es posible ver cómo la afectividad de la profesora y de los alumnos está entramada con el polo epistemológico. Este recurso fortalece la imagen del alumno dando confianza para responder preguntas sobre el tema curricular. En el contexto puede identificarse cómo las preguntas que formula la maestra en este registro tienen un impacto distinto al encontrado en otras situaciones mostrando que hay un clima amable en estas situaciones, reconocido en las sonrisas de los alumnos y en el comportamiento del grupo en el que no hay burlas o palabras agresivas. En este caso, la sesión ha transcurrido de manera tranquila, y las preguntas acompañadas de un recurso afectivo positivo pueden impulsar los procesos cognitivos y la colaboración entre compañeros.

El tipo de palabras y enunciados empleados como "acuérdate", " no te preocupes" acompañados del tono amable de voz de la maestra muestran su cuidado y atención al alumno como persona, sugieren un apoyo que aporta seguridad cuando se muestran nerviosos en la participación pública frente al grupo. El nerviosismo de Gabriel se manifiesta en el tono de su voz, en las pausas en sus respuestas y en el uso de muletillas. En otros casos la profesora también utiliza estos espacios para tratar de fortalecer el rostro del alumno dádndole confianza con el empleo de palabras de cercanía o enunciados con este sentido, por ejemplo, "no te preocupes".

Este recurso se advierte como un mecanismo que busca compensar la carencia de herramientas para abordar las diferencias ante su preocupación por cada uno de sus alumnos con su problemática específica. El recurso pudiera relacionarse con su labor docente en el preescolar durante el turno matutino, en donde el recurso de la afectividad se encuentra presente de manera más intensa. Esto sugiere una regla de acción en su práctica.

El mensaje que transmite el uso de este recurso en estas situaciones, en esta práctica docente es el reconocimiento y valoración de la imagen y el territorio de sus alumnos. Los alumnos hablan positivamente sobre su maestra en entrevista:

> En (Entrevistadora): Mmm… bueno y, y platícame cómo se, cómo sientes o cómo ves tú que la profesora se lleva con el…, con tu grupo …Pero ¿tú cómo la ves?
>
> Aa: Mmm, se lleva bien con nosotros; sólo cuando a veces, por decir, como yo anoto en, en tutoría, ahí vemos todos los problemas y a veces se enoja y a veces da miedo (ríe) porque… (no dice nada)
>
> En: Sí les llega a dar miedo…

Aa: Sí, pero en fuera nos trata muy bien y es una buena persona y (baja tono) etselente (sic) maestra. (E Aa Marina)

Algunos alumnos parecen ligar el trato de la maestra con la exigencia en la tarea y con la forma de calificar. Esto se manifiesta en el siguiente registro de una entrevista:

Aa: Pues la verdad es un poquito exigente y todo eso, pero muy poquito. O a veces no nos deja casi mucha tarea y todo eso.

6. En: Mhm, y ¿qué sería para ti que, que fuera exigente? ¿Cómo sería?

Aa: La que se te exige, exige la tarea y te ponga malas calificaciones, bueno cuando no se me olvida la tarea nos pon que nos ponga mala calificación y todo eso.

7. En: ¿Que… que les ponga mala calificación?

Aa: En el trabajo que hicimos bien.

8. En: Mhm, o sea para ti un, una maestra exigente sería cuando, que no es justa ¿por ejemplo? Bueno pero entos (sic)¿cómo dices que sientes a tu profesora?

Aa: Pues que es buen…a gente y que no… si hacemos un trabajo y no lo tenemos limpio no le deja en diez, nos deja libre después de cuando entregamos una tarea ya nos pone bien diez y ya nos pone la calificación en la lista. (E Aa Mirna)

Se advierte relacionada la idea de amabilidad y ser buena persona con no poner baja nota, y darles oportunidades en las entregas de tarea. Esto muestra que esta valoración se relaciona con la voluntad y los intereses de los alumnos, como dimensión estratégica, al querer mostrar a la entrevistadora el trato de la maestra asociado con sus intereses. A la vez se encuentra presente la dimensión de integración de la vida escolar, en donde introyectan la imagen de la profesora exigente como aquella que pone bajas notas y da oportunidad de entregar extemporáneamente la tarea.

4.2.3 El abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE)

Estos momentos de desequilibrio hacen referencia al abordaje de las problemáticas de alumnos con necesidades educativas especiales.

La profesora en sus entrevistas admite no tener tiempo ni herramientas para poder atender los casos de alumnos con NEE o a quienes presentan dificultades derivadas de problemas familiares, pues varias veces expone que necesitan el apoyo de USAER y de un psicólogo para la escuela. Se encontraron tres situaciones. La primera se refiere a intercambios verbales entre tres alumnos enfrente de la profesora, en donde la misma participa acotadamente. La segunda situación se refiere a los intercambios verbales entre alumnos sin presencia de la maestra en un equipo de trabajo. En la tercera se generan intercambios verbales entre un alumno con NEE y la profesora cuando éste le entrega el producto de una tarea realizada en casa.

Se encontraron dos acciones importantes de la profesora alrededor de las tres situaciones: dejar que los alumnos resuelvan los momentos de desacuerdo o rivalidades con un escaso involucramiento de su parte y exhibir al alumno con la condición de NEE enjuiciando su trabajo en voz alta frente al grupo.

a) Dejar que los alumnos resuelvan

En la primera situación, el objeto es la atención de la profesora. Roberto, un alumno con deficiencia visual y auditiva se acerca a la profesora para comentarle una preocupación sobre su mochila. Juan, alumno con problemas de diabetes, de alejarlo de la maestra argumentando que está ocupada y un alumno mayor de otro grupo defiende al compañero con necesidades educativas especiales frente a su compañero. Es importante puntualizar que la condición de Roberto fue invisible para la observadora durante los primeros días de la observación, lo que muestra que su condición no es atendida de manera especial en esta práctica docente. Se advirtió la condición después de la primera entrevista con la profesora en donde ella la comentó, además de plantear la falta de tiempo y herramientas para poderlo atender de manera especial.

En el registro siguiente se presenta la primera situación:

(Los alumnos van entrando al salón. La profesora está sentada junto al escritorio y a su alrededor están dos alumnos comentando algo con ella, mientras la maestra revisa su libreta).

Aa Marina: Maestra ¿me toca aquí o… allá? (señalando otro lugar dentro del salón)

Ma: Allá atrás, vete allá a sentar (Llegan Juan y Roberto junto al escritorio).

Ao: Roberto: Profa…profa… (La maestra está todavía con los alumnos del grupo anterior)

Ao Juan: Está trabajando (dirigiéndose a Roberto con tono imperativo) Ay Roberto… (en el mismo tono)

Ma: ¿Qué mi amor? (le contesta de prisa mirando a su libreta)

Ao Juan: Aash… (dirigiéndose a Roberto)

Ao Roberto: Se me cayó la mochila (señalando con el pulgar hacia atrás)

Ma: ¿Mande? (la profesora levanta la cara viendo a Roberto y luego la baja otra vez mirando la libreta)

Ao de otro grado: Deja a Roberto, ¿qué te hace? (dirigiéndose a Juan. Al mismo tiempo la profesora escucha lo que le dice Roberto.)

Ao Rodrigo: Se me cayó la mochila en el baño (parece preocupado)

Ma: ¿Eh…?

Ao Roberto: Se me cayó la mochila en el baño

Ma: ¿Por qué la dejas mal puesta mi amor? (La voz de la profesora es más fuerte, pero con tono amable… Roberto intenta decir algo señalando con el brazo hacia adelante, pero Juan dice al tiempo algo y Roberto ya no dice nada y se va hacia atrás a su lugar) (F4, E 1 3-13).

Por lo que se encontró en este registro, algunos de los alumnos de la escuela identifican la dificultad Roberto, porque el alumno que lo defiende es de otro grado superior. Sin embargo, en el salón de clase esto se apreció solamente en una situación que más adelante se retoma.

Como se aprecia en el registro, Roberto es quien inicia el intercambio verbal acercándose al escritorio y llamando a la profesora. Inmediatamente reacciona Juan, el compañero con un problema de salud física. Es importante advertir que durante toda la línea de este intercambio en

ningún momento ambos alumnos se identifican como alumnos con una condición específicamente distinta a la mayoría de sus compañeros. La reacción de Juan parece mostrar que recibe la intervención de Roberto como una amenaza para su territorio de posesión, que en este caso significa la atención de la profesora, por eso le responde tratando de alejarlo de ella. La maestra está haciendo otra cosa en una libreta y le pregunta a Roberto utilizando un enunciado que muestra cercanía y afecto: “mi amor”, aunque usa un tono suave, lo dice de prisa y su acto de mantener la mirada en la libreta también lo demuestra. Juan reacciona a la respuesta de la maestra y emite un sonido que denota su desacuerdo ante la atención de la profesora a Roberto. Esta respuesta parece ser percibida por Juan como una amenaza a su territorio de posesión nuevamente.

Sin embargo Roberto, tal vez por su deficiencia auditiva parece no advertir lo que dice Juan y le responde a la maestra diciéndole lo que le sucede. Ante esto la maestra le responde con un enunciado interrogativo que muestra que no lo escuchó o no le puso atención y vuelve otra vez la mirada a la libreta, lo que denota que en ese momento las palabras del alumno no eran su prioridad.

El compañero del grado superior interviene abriendo un intercambio con Juan para decirle que deje a Roberto, y en un enunciado interrogativo dirigido a Juan, le muestra protección a Roberto y le pone límite a Juan por el trato a su compañero. Juan no le responde.

Al mismo tiempo Roberto insiste con la profesora repitiendo verbalmente su preocupación. La maestra le responde con un sonido onomatopéyico que denota que no escuchó o no puso atención. Esta es la tercera vez que manifiesta esta distracción. Roberto vuelve a repetir por tercera vez su preocupación. Al final, la maestra le responde con una pregunta que incluye una inferencia acerca de la manera errónea de colocar su mochila, y que va acompañada con una palabra de cercanía que implica afeecto. Esto vuelve a aparecer como un recurso compensatorio a la falta de atención que le puso a la expresión del alumno. Este intercambio verbal se termina con una seña que le hace Juan a Roberto para que se aleje del escritorio, mientras Roberto intenta decir algo que no terminó de decir y fue inaudible. Sin embargo, obedece a Juan y se retira. Este final muestra cómo Juan utiliza la situación estratégicamente para ganarse la atención de la maestra, y al final, consigue alejar la amenaza que Roberto representa para él.

La intervención de la profesora muestra poco involucramiento. Casi no hace contacto visual con Roberto que se acerca a comentarle su preocupación. El tipo de preguntas que le hace también puede advertir del distanciamiento de la necesidad del alumno. Este acto lo hizo también con Juan en varias ocasiones en donde no se acerca a Juan para identificar su necesidad ante la demanda de querer salir del salón o no seguir las instrucciones de las actividades. Al estar ocupada preparando las condiciones para iniciar la clase, parece manifestar su prioridad en su preocupación por las condiciones de la clase y del manejo del tiempo. El que la profesora deje que los alumnos resuelvan interviniendo poco puede hablar también de una escasa empatía que probablemente se refleje en las actitudes de los alumnos hacia su compañero, como se presentará en otro registro posterior. El que la maestra

En la interacción de los alumnos se observa que Juan muestra una necesidad de reconocimiento de su imagen por parte de la profesora y por tener un lugar afectivo con la profesora. Al mismo tiempo puede manifestar la carencia de un trabajo pedagógico sobre la empatía, ya que al presentar condiciones similares los dos alumnos, Juan hubiera sido más sensible a la preocupación de su compañero. Sin embargo, lo que se puede advertir es que cada uno de ellos vive solo su problema y cada uno lucha por la atención de la profesora, mientras estas problemáticas son poco visibles para el grupo.

Esto último puede observarse en el siguiente registro en donde se aprecia que una alumna que está exponiendo, llama la atención de un compañero que está distraído y "echando relajo". Compara su actitud con la condición de Roberto, quien desde su percepción es distraído y poco activo para trabajar:

> (Paula va a exponer frente a un pequeño grupo de compañeros que están hablando y riendo, están inquietos. Sube el volumen de la voz enérgicamente)
>
> 5.-Aa Paula: ¡Alan! ¡Ya…! ¡Pon atención! (en tono de reclamo, gritando).
>
> -Le haces como el Roberto que le estoy dictando y él namás (sic) me está escuchando y no escribe nada… (Estira el brazo y lo mueve. Eleonor se sonríe mientras Paula se dispone a iniciar la presentación. Roberto es el compañero que tiene un problema auditivo serio)
>
> 6.-Ao Alan: ¡ah! Baboso… (Parece que la está hablando a otro compañero con el que estaba jugueteando. Paula inicia su exposición) (F6, E 5, 5-6).

El mensaje implícito en la manera en la que se abordan estas situaciones muestra que las necesidades educativas especiales son casi invisibles en la vida cotidiana del aula. Si acaso se advierte una, como en el registro anterior, aparece en el contexto como comentario discriminatorio que muestra falta de empatía y manifiesta ausencia de trabajo de inclusión en esta práctica docente. A partir de esto parece asumirse como un problema particular que queda a cargo de quien lo padece y al que la maestra y el grupo no prestan atención, por lo tanto, no se da lugar a una forma de convivencia incluyente.

En el siguiente fragmento de una entrevista se manifiesta la manera en la que el alumno trata de enfrentar estas dificultades de manera individual:

En: Oye y ¿se te hace fácil o difícil lo que aprendes en la escuela?

Ao Roberto: Sí.

En: ¿Sí qué? ¿Fácil o difícil? ¿O las dos cosas?

Ao Roberto: Las dos cosas.

En: ¿Sí? ¿Por qué?

Ao Roberto: Así cuando, cuando, cuando escribo casi ya no veo las letras.

En: ¿Casi no vez las letras? Y, ¿y saben eso tus profesores?

Ao Roberto: No.

En: ¿Y tu mamá, tu papá?

Ao: De que ocupaba lentes me… me los pusieron desde chiquito, los lentes.(El alumno no lleva lentes puestos)

En: ¿Y luego?

Ao Roberto: Ya… así casi no los ocupo... Así ca (sic)… casi ya no los ocupo (su dicción es difícil y se advierte cierto tartamudeo)

En: ¿Y por qué no los ocupas si no ves?

Ao Roberto: Ya se me caen los lentes.

En: Ah, ya no te sirven.

Ao Roberto: No, se me caen, cuando me los pongo bien (incomprensible) se me caen.

En: Mhm, entonces, este… ¿eso crees que te… perjudica en, en estudiar, para estudiar?

Ao Roberto: No.

En: ¿No? ¿Pues no que no ves?

Ao Roberto: Ya cuando estaba chiquito ya me, me los pusieron.

En: Pero ¿ahorita no los traes?

Ao Roberto: No.

En: ¿Y entonces cómo le haces en la clase?

Ao Roberto: Me, me… cuando están así, cuando oiga, cuando están abajo hasta así las letras, así pues, namás (sic) copio esta mitad y ya no mi importa la otra mitad.

En: Copias la mitad ¿y luego qué?

Ao: Me paro para verlo. (E Ao Roberto)

En este registro se aprecian algunas estrategias empleadas por un alumno con necesidades auditivas y visuales. La maestra tiene conocimiento de las necesidades auditivas porque en su entrevista lo refiere, así como su intuición sobre problemas de aprendizaje serios, pero no advierte de las necesidades visuales. Los demás compañeros no parecen reparar en ello durante toda la secuencia observada. De esta manera se advierte, por un lado, la invisibilidad del problema ante el grupo y la maestra, así como la manera individual de enfrentar esta necesidad educativa especial.

b) Exhibir al alumno enjuiciando su tarea públicamente

En la tercera situación en donde se agrupan los desequilibrios sobre la forma de abordar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, un alumno con problemas de audición se acerca a la profesora a entregar su tarea atrasada y la profesora hablando en voz alta hace un juicio sobre su tarea públicamente. El momento en el que se acerca es un momento en el que la profesora está ocupada atendiendo a otros alumnos, lo cual muestra la diversidad de asuntos que el docente trata en el aula como parte de su práctica y a los cuales tiene que dar respuesta, al tiempo de atender a las necesidades particulares.

(Roberto se acerca a la profesora mientras ella está hablando con los alumnos del equipo y la llama tocando sus hombros con un dedo. Posteriormente Juan se acerca a él).

Los alumnos se paran alrededor de ella haciendo círculo por un momento y luego se retiran a sus lugares. Roberto le dice algo otra vez a la profesora y ella se voltea a verlo)
7.-Ma: Pero esto… está muy mal tu trabajo, a ver ¿qué es esto? (dirigiéndose a Roberto negando con la cabeza)
8.-Ao Roberto: ¿Mañana se lo traigo?
9.-Ma: Si mañana mejor, porque así yo no lo quiero (negando con la cabeza, con firmeza. (Roberto se va a sentar, se vé contento (T4 F2. E4, 6)

El intercambio que aparece en el registro es iniciado por el alumno quien se acerca físicamente a entregar una tarea atrasada. La maestra reacciona ante el producto del trabajo, negando con la cabeza mientras formula oralmente un juicio negativo sobre el trabajo sin revisarlo. Este juicio es una amenaza al rostro de Roberto y a su territorio de posesión. Aunque esto no sea advertido por el alumno, pues así parece mostrarlo el registro, sí se envía un mensaje al grupo acerca de la convivencia en donde es válido exponer a un alumno con condiciones distintas para aprender, que muestra dificultades a las cuales tiene que enfrentarse solo pues la escuela no le ofrece apoyos.

Este recurso de exhibir al alumno aparece en muchas de las situaciones de desequilibrio, sin embargo, se asumió explicitarlo en un apartado específico dentro de esta categoría porque es una minoría que no es visible y por lo tanto, con cierta frecuencia se advierte que no es atendida en el aula de acuerdo con sus requerimientos de acuerdo con el derecho a la educación.

El hecho de que Roberto se acerca un tiempo largo después de que la profesora había ya solicitado los trabajos, muestra que él tiene un ritmo distinto al de la profesora y al de la mayoría de sus compañeros.

La respuesta del alumno sin embargo es de aceptación y receptividad, pero a la vez aparece como asertiva ya que pregunta si lo entrega al día siguiente. Aunque la profesora le habla al alumno en voz alta, no se advierte que sea por la condición de escasa audición del alumno, ya que acude con cierta frecuencia a este recurso con los demás alumnos. El recurso de exhibición en este caso muestra el mensaje como en las otras situaciones, sobre la no distinción de lo privado y lo público, con el agravante aquí de que el alumno con necesidades especiales a veces

no se da cuenta de esta exposición, poniéndolo en una situación de vulnerabilidad mayor de indefensión.

La manera en que percibe a la maestra uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, muestra de alguna manera una aparente contradicción sobre la manera en que la perciben en su trato. Posiblemente refleje la preocupación de la maestra por sus alumnos al tiempo que manifiesta la falta de recursos para atenderlos y los mecanismos de compensación ante la exigencia o cierta rudeza en su trato.

En el siguiente registro de entrevista a Roberto se muestra su opinión acerca de su profesora:

En: ¿Tú cómo sientes a tu profesora de español?

Ao: Es amable. Me regaña.

En: Te regaña ¿Te regaña? ¿Por qué te re…?

Ao: Que regaña a todos.

En: ¿A todos? Mhm, ¿y tú cómo sientes con, con ella? ¿Cómo te sientes que te trata ella a ti en particular?

Ao: Bien. ¿Bien? (E Ao Roberto)

Roberto parece mostrar una contradicción en su opinión sobre la maestra. Dice que es amable y que lo regaña. Sin embargo, no percibe una distinción en su trato hacia él en particular.

4.3 DISTENSIÓN Y DISRUPCIÓN EN EL AULA

En este apartado se presentan los resultados del análisis de la categoría “Distensión y disrupción en el aula”. En esta investigación estas dos nociones encuentran su origen en dos perspectivas, la primera desde los estudiantes y la segunda desde la docencia. Se han colocado así para mostrar justamente la tensión que las empareja y sobre la cual se ubican los momentos de desequilibrio. Por lo tanto, aquí se encuentran elementos relacionados con la discusión acerca del campo de la disciplina y la indisciplina ligados a los procesos de convivencia en el aula. El abordaje de análisis desde un enfoque relacional interaccionista permite encontrar el espacio en el que se construye la relación entre disciplina-indisciplina y trascender el tratamiento dicotómico que

prácticamente todas las investigaciones hacen del tema, según lo reportan Pereda, Pla y Osorio (2013).

Para llevar a cabo el análisis sobre el abordaje de los momentos de distensión de los alumnos, se consideró la tesis planteada por Saucedo (2004, p. 36) sobre los procesos de disciplina-indisciplina, desde el enfoque de los alumnos. En ella se plantea que además de las regulaciones del comportamiento de las normas y reglas escolares estos procesos están influidos por distintas formas de participación social y contenidos culturales de los jóvenes que se entrecruzan con los procesos de disciplina escolar. Todo esto sugiere que los alumnos siguen una lógica que retoma los elementos de la cultura escolar con los que también tienen que negociar, procesos a través de los cuales se van formando e integrando socialmente. De acuerdo con esto se le otorga un valor importante a la situación en la que se dan los desequilibrios surgidos de un contexto más amplio que hace referencia a la cultura escolar, lo cual coincide también con los planteamientos de Vinatier (2013).

La disrupción es un concepto marcado desde la docencia para referirse a comportamientos que obstaculizan el trabajo del profesor y de los demás alumnos, así como también interfieren en las actividades del aula, incluso algunos autores la caracterizan también como boicot al trabajo del profesor, por lo que requiere de un mayor esfuerzo de su parte para abordarla (Torrego y Moreno 1999, citado por Muñoz, Carreras y Braza, 2004).

El estudio realizado por Dubet y Martuccelli (1998) sobre los colegios (secundarias) en Francia, aportó elementos importantes para este análisis como la construcción de la subjetividad, a partir de la cual es posible acercarse a las dinámicas de los alumnos adolescentes. Los adolescentes escolares forman un “sí mismo”, una subjetividad y una vida colectiva distinta a la escolar. Ellos distinguen estas diferencias. Los alumnos de primaria, en cambio, perciben todas sus esferas como una unidad. La subjetivación del alumno adolescente es opuesta a las lógicas escolares, pero se construye en la escuela. Al buscar ser auténticos se confunden con un conformismo grupal que tiene sus propias reglas además de seguir los códigos de las culturas adolescentes. (Dubet y Martuccelli, 1998, pp. 202,203). La formación del adolescente se lleva a cabo en medio de tensiones entre diversas dimensiones de la experiencia escolar, entre la integración adolescente y las normas escolares; la autenticidad frente a los resultados escolares y la autenticidad deseada

frente al conformismo juvenil. Estas tensiones son concebidas por los alumnos adolescentes como pruebas a superar. Se manifiestan en relaciones ambivalentes de los alumnos con la disciplina y los profesores.

Se tomaron algunos de los planteamientos de Saucedo (2004) sobre la noción de "echar relajo" para definir la distensión como las situaciones en las que los alumnos buscan restar formalidad a las circunstancias apropiándose de las prácticas y recursos culturales de la vida escolar, mostrando con ello su agencia. En estas situaciones hay reglas y formas específicas de regulación entre pares. Estos comportamientos manifiestan una práctica psicosocial a través de la cual los alumnos conforman su propia imagen, establecen vínculos con los pares y aprenden habilidades sociales. Este concepto lleva implícitas nociones culturales como adolescencia y juventud que a su vez contienen la espontaneidad, el dinamismo y la informalidad entre otras características. Saucedo (2004, p 43) añade que las regulaciones disciplinarias de los profesores en las distensiones y disrupciones no necesariamente coinciden con los procesos de regulación de los pares pudiendo llegar a expresarse en tensiones.

Desde la perspectiva interaccionista de esta investigación se hace necesario considerar el concepto de intersubjetividad para comprender el impacto de los intercambios e interacciones en el aula generando significados compartidos o no. La intersubjetividad es un estado de interdependencia entre las subjetividades implicadas en una acción compartida y en donde también se comparten códigos de comunicación. La intersubjetividad no implica un estado de armonía constante ya que se nutre de subjetividades y por lo tanto se desarrollan tensiones y cambios, conservando de esta manera la independencia del sujeto (Valsiner, 1997, citado en Saucedo, 2004, p. 43).

Los docentes y los alumnos son los actores en el aula y por consiguiente ambos son agentes. Por ello, en el análisis de esta categoría se cuidó el equilibrio de las dos perspectivas considerando la agencia de los alumnos como sujetos activos y propositivos en algunas de las tensiones específicamente, a diferencia de sus interacciones en las otras categorías en donde sus acciones se perciben más bien como respuestas a las acciones de la profesora. El rol de regulación de la profesora se desvanece en algunos momentos como se puede ver en algunos de los registros que se exponen más adelante. Esto se aprecia dado que en algunas actividades la maestra no está presente

por tratarse de trabajo de los alumnos en pequeños grupos. En otras situaciones de estas tensiones como en las que se presentan disrupciones, la maestra sí se encuentra presente empleando recursos para abordar la tensión, así como también en las bromas y en las burlas en donde interviene.

A lo largo de las 8 sesiones observadas se identificaron tres situaciones generales relacionadas con las distensiones y disrupciones:

1. Actividades del aula empleadas por los alumnos para mostrar su poder frente a sus compañeros
2. Bromas, burlas y alusiones sexuales empleadas por los alumnos para relajarse
3. Actividades distintas a las indicadas por la maestra e interferencias en las actividades del aula

El siguiente cuadro muestra la distribución numérica de los momentos específicos de desequilibrios organizadas de acuerdo con el enunciamiento de las situaciones mencionado:

	Número de desequilibrios en situación
3. Distensión y disrupción en el aula	**19**
3.1 Actividades del aula empleadas por los alumnos para mostrar poder frente a sus compañeros	**3**
Enunciamiento de situaciones de desequilibrio	
36. Sebastián formula una pregunta a sus compañeros que continúa en un juego de preguntas y respuestas utilizadas para manifestar su posición de poder frente a sus compañeros. (F3, E 10, 162-173)	
37. Saúl y Joaquín se acercan a un compañero y le arrugan la hoja del trabajo que estaba haciendo y se ríen de él mientras le amenazan (F 7, E7, 37-39)	
38. En una presentación la alumna que va a exponer exige a sus compañeros que escuchen su exposición (F6., E 5, 7-13)	
% respecto a esta categoría	15.7%

3.2 Bromas, burlas y alusiones sexuales empleadas por los alumnos para relajarse	**5**
39. Es hora de iniciar la clase, algunos alumnos llegan tarde y la maestra busca un clima adecuado para comenzar (F2, E1, 1- 14))	
40. Los alumnos bromean con la maestra cuando a ésta se le pierde la presentación en su computadora (F1, E 3, 25-39)	
41. Un alumno interrumpe a su compañera que expone haciendo un sonido con alusiones sexuales (F6, E5, 49-55)	
42. Un alumno se burla del error de una compañera, la maestra le pone límite (F1, E5, 72-78)	
43. Al corregir la ortografía de las láminas de la exposición, un alumno se burla de un error y otro reclama a la maestra por la corrección que ella le hace (F3, E9, 135-137)	
% respecto a esta categoría	26.3%
3.3 3. Actividades distintas a las indicadas por la maestra e interferencias en las actividades del aula	**11**
44. La maestra se da cuenta de que un alumno no está siguiendo las instrucciones de la actividad y está distraído y le llama la atención (F4, E9, 84-86)	
45. Un alumno que estaba platicando y riendo mientras un compañero estaba exponiendo es cuestionado por la profesora sobre el contenido de la exposición. (F6, E3,17-29)	
46. Un alumno expone en uno de los equipos y dos compañeros lo interrumpen, la maestra les llama la atención (F 2, E5. 2-6)	
47. Un alumno ha estado riéndose e intercambiando palabras con otros compañeros durante la exposición de sus compañeros, la maestra le llama la atención por esta conducta (F2, E6, 43)	
48. Dos alumnos están riéndose haciendo otra cosa en lugar de trabajar de acuerdo con las instrucciones de la maestra; ella les llama la atención por esto (F7, E4, 4-5)	
49. Un alumno está fuera de su lugar y no ha terminado el trabajo solicitado; la maestra le pide que regrese a su lugar. (F 7, E 7, 9-17)	

50. Un alumno intenta poner en evidencia a la maestra frente al grupo y las observadoras cuestionándole la realización efectiva de una actividad (F1, E 3, 52-54)	
51. Algunos alumnos se resisten a seguir las instrucciones de la maestra (F1, E4, 17-36)	
52. La maestra pone límite a un alumno cuando corrige la ortografía de la lámina de otro compañero tratando de hacerse gracioso frente al grupo (F4, E.9, 46-53)	
53. En dos parejas de alumnos conformadas por alumna y alumno, las mujeres son las que están elaborando la carta mientras que los varones están platicando y riendo; la maestra les llama la atención y reasigna el trabajo (F7, E7, 19-23)	
54. Después de una interrupción de una semana de clases de esta asignatura, la maestra y los alumnos no pueden iniciar la clase con las presentaciones de la tarea, la maestra se percibe seria y nerviosa. (F5, E2, 6 -98)	
% respecto a esta categoría	57.8%
% RESPECTO AL TOTAL DE DESEQUILIBRIOS EN SITUACIÓN	**35.1%**

Un poco más de la tercera parte de los momentos de desequilibrio encontrados se codificaron en esta categoría. Se encontró que el 15.7% son situaciones relacionadas con "Actividades del aula empleadas por los alumnos para mostrar su poder frente a sus compañeros". Poco más de un cuarto de las situaciones de esta categoría se relacionan con las "Bromas, burlas y alusiones sexuales empleadas por los alumnos para relajarse" lo que muestra que estas situaciones tienen un peso significativo en la vida del aula. Cerca del 60% de las situaciones de esta categoría se relacionan con contenidos sobre "Actividades distintas a las indicadas por la maestra e interferencias en las actividades del aula". Esto revela la importancia de la subjetividad e intersubjetividad en torno a los contenidos curriculares y la pertinencia de los mismos, desde el polo epistemológico y el polo didáctico. Desde la perspectiva relacional e interaccionista, se muestra la importancia de la agencia de los alumnos en la construcción de los objetos utilizando los recursos que les ofrece la escuela para su integración social y la conformación de la subjetivación. En seguida se presentan los resultados del análisis de estos desequilibrios.

4.3.1 Actividades del aula empleadas por los alumnos para mostrar su poder frente a sus compañeros

En los resultados expuestos en esta tensión no se separan los recursos empleados por los alumnos como se ha hecho con la práctica de la profesora, intentando buscar la estructura de sus acciones dentro de su práctica. En esta tensión en la que los actores son los alumnos, los recursos son diversos y se agrupan en lógicas que siguen las dimensiones de Dubet y Martuccelli (1998).

Las situaciones que definen esta tensión se refieren en concreto a que los alumnos aparentemente actúan tratando de manifestar su poder frente a los compañeros utilizando las actividades propuestas por la profesora para el aprendizaje curricular. En las tres situaciones que se ubicaron la profesora no estaba presente. En una se trataba de una actividad de preguntas posterior a una presentación expuesta por un alumno a un grupo de 8 compañeros aproximadamente, en donde el alumno que expuso formula preguntas dirigidas a sus compañeros y este mismo alumno regula los turnos. Otra situación se ubica en una actividad en la que se encuentran trabajando en parejas o tríos y dos alumnos se acercan a un trío aparentemente para pedir pegamento para su trabajo en el aula. La tercera es una actividad de exposición a cargo de una alumna que explica un tema a un grupo pequeño de compañeros. Estas actividades escolares son empleadas por los alumnos para sus propios fines mostrando sus intereses en donde se aprecia la dimensión estratégica (Dubet y Martuccelli, 1998).

A continuación, se presenta el registro que muestra la primera situación descrita en la que se manifiesta el uso estratégico de lo escolar de los alumnos para mostrar su poder frente a sus compañeros:

> (La maestra solicita a los alumnos que presentaron que formulen preguntas a sus compañeros sobre el contenido de la presentación. Deja que libremente ellos formulen la pregunta y elijan a los alumnos para que respondan. Ocasionalmente la ma interviene para que todos los aos participen respondiendo. Sebastián formula una pregunta dirigida a Joaquín su amigo, líder del grupo (es un alumno que físicamente se ve más grande que el resto, igual que Sebastián).

Ao Sebastián: Qué más…, qué más… (se escuchan algunas risas breves, hay intercambio de miradas y algunos comentarios de los compañeros del grupo)

Ao Sebastián: Joaquín, ¿qué año le pedía permiso al director?

Ao Joaquín: ¡No sé! (con tono prepotente. Se escucha la risa de algunos compañeros, parecen divertidos viendo a Joaquín. Sebastián se pone un poco serio, aprieta la boca, guarda su mano en una de sus bolsas del pantalón, se recarga en la pared y voltea hacia otro compañero, como ignorando a Joaquín y luego se voltea hacia el grupo).

Ao Joaquín: un día (como en broma con una sonrisa. Se escuchan risas de los compañeros y Sergio sonríe).

Ao Juan: cualquier día (Tratando de seguir la broma. Juan es de un micro grupo distinto que no es aceptado por Joaquín, según lo comenta Juan en entrevista. Sebastián se pone serio, se lleva la mano derecha a la oreja y responde con tono agresivo mirando a Juan).

Ao Sebastián: Dije gru-po ((enfatizando la palabra grupo separada en sílabas dirigiéndose a Juan y se sonríe con tono de burla al tiempo que se escucha la voz de Joaquín).

Ao Joaquín: treinta y uno de junio de mil novecientos noventa y ocho. (al mismo tiempo que se escuchan varias respuestas)

(Sebastián recarga una mano en la esquina de una mesa de laboratorio que está arrumbada hasta atrás del salón y la otra parte del cuerpo recargada en la pared. Se sonríe viendo a Joaquín, con postura corporal retadora. Se escucha que alguien dice mil novecientos noventa y siete).

Ao Juan: grupo quinto año…

Ao Sebastián: ¿grupo…? (con una sonrisa viendo a Juan como esperando que complete la respuesta)

Ao Juan: Grupo B. (Se escucha la misma respuesta de otro compañero al mismo tiempo y Sebastián levanta la mano izquierda en señal de aprobación)

Ao Joaquín: Quinto año grupo B (respondiendo inmediatamente después)

Ao Sebastián: ¡pues ya la contestó!

Ao Joaquín: pero no dijeron quinto año…

Aa Juan: No, pero yo dije grupo B. (Al mismo tiempo Joaquín, Lalo y otros negaban con la cabeza. Durante estos intercambios la mayoría de los compañeros del grupo volteaban a ver divertidos a Sebastián y a Joaquín. En seguida Edna retoma las preguntas con una sonrisa discreta con los brazos cruzados) (F3, E 10, 162-173).

La situación muestra momentos de desequilibrio entre los alumnos en un trabajo de exposición de uno de los equipos conformados por la profesora. Sebastián formula una pregunta a sus compañeros desencadenando un juego de preguntas y respuestas, en donde se involucran dos alumnos y los demás muestran expectación. Se advierte diversión en este equipo. La pregunta es planteada al pequeño grupo que escuchó su exposición, pero inmediatamente la dirige a su compañero Joaquín que es el líder del grupo y a cuyo micro grupo pertenece el propio Sebastián. La pregunta tiene relación con el contenido de la exposición, pero es superficial y de poca trascendencia para el aprendizaje. Con ello se advierte la utilización de la actividad como recurso para sus intereses. Se refiere a un dato específico, por lo que aparentemente es útil para mostrar qué tanta atención prestó Joaquín a la presentación de Sebastián. Ambos alumnos están más desarrollados físicamente que la mayoría de sus compañeros, lo cual parece darles un estatus más alto que se nota en la manera como los demás los miran y les festejan sus chistes y burlas.

Joaquín responde diciendo que no sabe, aparentemente haciendo notar con su tono que no le interesa responder a Sebastián, mostrando la ambivalencia de su rostro como adolescente frente a lo escolar representado en ese momento por Sebastián. En seguida da una respuesta incoherente, volviendo a mostrar ambivalencia "desinterés por la pregunta", pero manteniendo con ello su rostro adolescente frente a sus compañeros, que en ese contexto vale más que lo escolar. Juan, un alumno que es discriminado por estos compañeros, interviene tomando la palabra y da una respuesta similar a la de Joaquín, de lo que pudiera inferirse que busca mostrar simpatía por Sebastián ante su necesidad de aceptación. Sebastián se dirige a él usando un tono fuerte deletreando una palabra para enfatizar la pregunta planteada, mostrando agresividad como amenaza al rostro de Juan, tratando de mantener un rostro adolescente ante éste y el grupo de no aceptación. Juan da otra

respuesta e inmediatamente Joaquín la repite añadiendo algo más, de lo que pudiera pensarse que Joaquín utiliza su respuesta, mostrando con la respuesta escolar de Juan que Sebastián se está moviendo en el mundo escolar, no en el adolescente. Sebastián entonces se dirige a Joaquín para decirle que Juan ya la respondió, para mostrar que en el mundo escolar tiene poder, y que Juan en ese mundo fue superior a Joaquín. Joaquín trata de mostrar inconformidad negando con la cabeza al mismo tiempo que lo hacen también otros compañeros que observan divertidos. A Joaquín parece interesarle mostrar a Sebastián y al grupo que no le interesa. Dubet y Martuccelli (1998, p.240) presentan las figuras del bufón y el payaso para mostrar la tensión entre dos maneras de comportarse, como dos caras de una moneda que conforma la experiencia escolar de un alumno: el que colabora en la escuela, que llaman el bufón, y el payaso, que se refiere al que opone resistencia y rechaza el mundo escolar. "El payaso es "grande" en la vida y "pequeño" en la escuela…" "…opone su inteligencia personal y la inteligencia de la vida a los juicios escolares" (Dubet y Martuccelli, p. 241), como en este caso se muestra Joaquín. Mientras que la mayoría de los alumnos tratan de no ser etiquetados en uno de estos extremos, viviendo esta ambivalencia como una prueba.

En este registro Joaquín desempeña el papel del payaso. Se evidencia además la carga emocional excesiva en señalar las diferencias de quién es "grande" en cada uno de los mundos escolar y adolescente, como lo abordan Dubet y Martuccelli. En el fondo está presente la preocupación por el "rostro" buscando aparecer como falso para ser verdadero en la búsqueda de identidad. Con este rostro oscilan entre el conformismo y la ruptura construyendo un proceso de subjetivación. Sin embargo, no logran una estabilización y por ello no pueden apropiarse completamente de su espacio y su contexto en la vida escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

La participación de Juan que interviene sin que le den la palabra, aparentemente busca reconocimiento de sus compañeros líderes. Aparentemente Juan juega con "el rostro" queriendo congraciarse con sus compañeros. Sin embargo, su participación es utilizada por sus dos compañeros de manera estratégica. Por un lado, le muestran a Juan que él no puede entrar a su juego y le muestran rechazo. Por otro, Sebastián parece utilizar esta participación para hacerle notar a Joaquín que Juan es superior a él en esta circunstancia y Joaquín aparentemente quiere mostrarle

a Sebastián que su pregunta es tan irrelevante que él puede usar la respuesta de Juan para responderla. Las respuestas de Juan no son valoradas en sí mismas por los compañeros.

En la entrevista Juan expone esta necesidad de recibir un trato respetuoso por parte de sus compañeros líderes:

> Ao Juan: Se hablan muy vulgarmente, se hablan así con leperadas. Bueno yo siento que no los he faltado al respeto, pero ellos me faltan al respeto
>
> En: ¿Y cómo? ¿y cómo, cómo te faltan al respeto?
>
> Ao Juan: Me dicen que soy niña, de que ve que no sé si sabe que estoy malo, soy diabético. Este me… y luego no hago educación física y como también desde niño nunca me gustó jugar futbol y ya dicen que porque no juego soy niña y que así, cosas. (Se le llenan los ojos de lágrimas)
>
> En: ¿Y tú cómo te sientes?
>
> Ao Juan: Pues yo a veces sí me pongo triste
>
> En: si te pones triste…
>
> Ao Juan: Sí, ya pues no les hago caso, digo mientras… yo como nunca he sido una gente que me dicen "hay chale pus ora vamos a pelear", no, yo los dejo que me digan. También en la primaria luego me molestaban mucho y ya los dejaba, y ya como se dan cuenta que no les hace uno ya caso pus ya no te hacen

En otro extracto de esta entrevista se muestra la necesidad de reconocimiento y aceptación:

> Ao Juan: Pues eh, pus con los niños nadie me llevo (ninguno de los hombres) No. Joaquín lo creía yo mi amigo, pero luego… también se pone a decirme de cosas la verdad… y qué día le digo a su papá: "es buen chico Joaquín me, sí me gustaría tener una amistad bien pero pues él no se presta a la amistad" (Se le llenan los ojos de lágrimas). Y sí con Marina, ahí más o menos con Saúl, con Lineth, me llevaba yo con Lineth, con Chuy, con Fany y Cristian. Con ellos sí eh más o menos bien convivido, sí (mhm) Y ya los demás

casi no (mhm). Sí les hablo así pero más con los que he convivido son con ellos. (E Ao Juan)

A continuación, se presenta un registro de otra situación en la que dos alumnos, Joaquín y Saúl se acercan a un compañero, y mediante acciones que integran elementos físicos como acercarse físicamente, despeinarlo, arrugar la hoja del trabajo que estaba terminando, reírse y amenazarlo, muestran su poder sobre el compañero.

(Los alumnos llevan un rato de estar trabajando en parejas una carta. Joaquín y Saúl se acercan al equipo de Gabriel, pidiendo a su compañera el corrector).

Ao Joaquín: ¡Gabriel! (se pone de pie junto a Gabriel que está sentado y junto Dinora tiene el corrector, le dicen algo a Gabriel y Saúl le revuelve el pelo con la mano. Gabriel pone rígido el cuerpo. Luego se sienta de lado Saúl en la mesa de junto y se acerca a decirle otra cosa a Gabriel. Joaquín toma una hoja que Gabriel tenía en sus piernas y la arruga haciéndola bolita y se la avienta a Gabriel. Parece que era su carta. Samuel y Joaquín lo ven y se ríen. Gabriel cacha la bola de papel y se lleva esa mano al cabeza serio. Joaquín tiene los brazos cruzados frente a él y está de pie).

Ao Saúl: ¿Ya acabaste? ¿a ver? (Le dice a Gabriel riéndose)

Ao Joaquín: Le vamos a decir a tu mamá… (Con tono de burla riéndose lo señala con el dedo índice. Gabriel les dice algo inaudible. Los dos alumnos le dicen algo que le da risa a Gabriel. Dinora les da el corrector que estaba usando y se van. Gabriel se queda riendo, desdobla la bola de papel) (F 7, E7, 37-39).

Se advierte el interés de Joaquín en mostrar su poder a un compañero físicamente más delgado, y más pequeño en estatura física. El recurso empleado por Joaquín fue primero aliarse con Saúl que en general es aceptado por todos y muestra siempre simpatía, para acercarse físicamente a Gabriel. Saúl lo despeinó, acción que en el eje de distancia amenaza el territorio de espacio personal, pues se acerca físicamente a Gabriel. También amenaza su territorio de piel, como lo denomina Goffman, al despeinar su cabello. Mientras Joaquín le quitó y arrugó el producto de la actividad que estaba haciendo y que la profesora pediría en breve tiempo. Este acto amenaza el territorio de pertenencia y personal de Gabriel, pues muestra que su trabajo no

vale para Joaquín. El tono de burla y la amenaza de que le dirá a su mamá, así como aventarle el papel arrugado le muestra a Gabriel que Joaquín es “grande” y con poder, en el mundo de los adolescentes que se desarrolla en el ámbito de la escuela. Gabriel mostró rigidez en su cuerpo cuando se le acercaron, de lo que se infiere que se sintió intimidado, tanto físicamente como en su rostro y territorios. Al final este alumno se rio con ellos y bajó la mirada. Esto último muestra un rostro como verdadero, que sería aceptar el poder de estos compañeros mediante la sonrisa, para mantener su imagen y manejar las amenazas, aunque en realidad sea un rostro falso, que se manifiesta la amenaza real a su rostro, en la vergüenza al bajar la mirada. De acuerdo con Saucedo (2004) también se ponen en juego nociones ligadas a la cultura juvenil como modelos de virilidad que en este caso se muestran a través del tamaño del cuerpo y la fuerza física.

La tercera situación se muestra en el siguiente registro en donde una alumna que expone su tema ante un grupo pequeño de compañeros les habla fuerte para poner un límite:

(Paula expone un tema frente a un grupo pequeño de compañeros)

Aa Paula: El administrativo es un conjunto de personas… (su voz es firme)

¡No se escribe…! (Interrumpe su exposición porque ve que los compañeros se disponían a anotar en su libreta. Al tiempo que desprende de un lado la lámina para que no la vean los compañeros. Elisa la interrumpe diciendo algo)

Aa Paula: Pero no dice acá nada (señalando la lámina que está despegada a la mitad y cuelga sin dejar ver lo que dice)

Aa Elisa: Pero podemos escribir lo más importante …

Ao Alan: Si…

Aa Paula: Pero ¡no dice nada! (se escuchan voces de compañeros que intervienen a la vez argumentando) ¡A pus (sic) ya! (Paula pega la lámina).

En lo que escriben… (continúa diciendo algo más que no se entiende bien)

Aa Elisa: tienes que decirnos y explicarnos el tema del que estás hablando… (con tono de reclamo)

Aa Paula: Si… (se ríe)

Aa Elisa: Por eso… está el problema de organización… (Señala con su pluma la lámina en donde dice problema y definición. En seguida, casi interrumpiéndola Paula inicia la presentación) (F6., E 5, 7-13)

El primer enunciado verbal de Paula, por su forma reactiva a las acciones de sus compañeros y su entonación imperativa busca mostrar que ella tiene el control de la actividad, pudiera asemejarse a las conductas de profesores autoritarios. Se advierte su intento de prohibición, así como el acto de quitar la lámina para ocultar la información, también manifiesta su deseo de control. Dos compañeros muestran su inconformidad contradiciendo y exigiendo lo que Paula tiene que hacer. Al final Paula cede riendo. En este registro se muestra también la manera en la que a través de una exposición la alumna toma el rol de maestra y lo utiliza para intentar controlar a los compañeros.

Estas situaciones, en síntesis, muestran la ambivalencia del mundo escolar para los alumnos adolescentes en los procesos de construcción de subjetivación, el manejo estratégico de los recursos que les proporciona la vida en el aula y la manera como integran en su socialización los roles del maestro y los alumnos. La intersubjetividad en el aula consiste en estados que muestran también esta ambivalencia al estar conformada de las subjetividades de los alumnos que existe en breves momentos.

4.3.2 Bromas, burlas y alusiones sexuales empleadas por los alumnos para relajarse

El relajo es una noción abstracta que hace referencia a la diversión en una situación, según Saucedo (2004). La situación y las distintas relaciones le dan un sentido distinto al relajo de acuerdo con el estado de ánimo del alumno adolescente y del vínculo existente entre los alumnos que participan de él. Tiene sus reglas en función de estos dos últimos aspectos y los alumnos aprenden a regularlo a partir de señales específicas y su interpretación (Saucedo, 2004, p. 42).

En una situación, los alumnos bromean con la profesora cuando a ésta se le pierde la información que estaba proyectando para dar la clase. La situación se genera por una circunstancia, no por algún sujeto:

(La maestra está exponiendo lo que se va a ver durante el proyecto “La carta formal” con una presentación en power point)

Ma: Muy bien (tratando de retomar la clase).

Ma: ¿Todavía no? (Refiriéndose a si terminaron la actividad).

- Fíjense bien en los tres aprendizajes porque si no al final no saben qué vamos a evaluar ¿siiii…? (Algunos alumnos ya terminaron de escribir, otros siguen escribiendo, pero la profesora sigue dando más tiempo. El grupo está en orden y silencio).

Ao: ¡Ya!

Ma: Muy bien

Ao Joaquín: ¿Copiamos todo?

Ma: No, no, no, no…

Ma: ¡Ya se me fue! (Se pierde la imagen de la diapositiva. La maestra sonríe levemente)

Ao: ¡Pues atrápela! (En tono de broma. Y la profesora se sonríe, y el grupo se ríe)

Ma: Ay sí tú… Claro que sí… (continúa sonriendo). No, no, tiene que estar por acá (sonriendo mientras busca en su laptop la presentación nuevamente)

Ma: ¡Quién sabe dónde anda! (el grupo se mantiene esperando en forma ordenada y se escucha la voz de un alumno

Ao: Maestra, nos quiere matar… (se oyen risas y algunos comentarios)

Ao: No se guardó

Ao: Hágala ahorita… (Varios se ríen y casi todos están viendo a la diapositiva)

Ao: Métase a internet (Todos los alumnos esperan ver la proyección, algunos se ríen esperando a ver lo que hace la profesora, mientras ella sigue buscando)

Ma: No, se me perdió… se nos perdió de veras, ¡no! ¡ya!… Vamos a ver entonces muchachos. Vamos a hacer un proyecto, este proyecto será de 10 sesiones, bueno, serán 8 sesiones ¿les ponemos el tiempo? 8 sesiones ¿por favor?, 8 sesiones (F1, E 3, 25-39)

En este intercambio verbal la maestra se muestra concentrada en encontrar la información de su presentación, mientras los alumnos aprovechan este momento para relajarse. La maestra emplea un lenguaje coloquial "se me fue" y su tono y sonrisa manifiestan un sentido del humor que permite dar pie a la relajación de su tensión, tal vez buscando empatía y comprensión de los alumnos. Estos aprovechan este lenguaje para bromear "pues atrápela", utilizando el "usted", lo cual muestra que siguen las reglas de distancia de autoridad. Para la maestra esta situación representa una tensión a enfrentar: mantener a los alumnos centrados en la tarea mientras ella se vuelve a ubicar con el material preparado para poder continuar. Los alumnos utilizan recursos asociados a la noción de joven, como la informalidad y la espontaneidad. Como la maestra muestra al grupo que no la ha encontrado, los alumnos usan la situación para decirle "hágala ahorita" "métase a internet" que son enunciados que muestran conductas que ellos realizan para hacer su tarea. Se pueden advertir las distintas subjetividades, las de los alumnos y la de la profesora, cada una con su intencionalidad, en los alumnos, relajarse y en la maestra encontrar la presentación. El momento de intersubjetividad se da a través de la broma, por un instante la maestra hace como si entendiera las bromas de los alumnos y los alumnos hacen como si comprendieran la preocupación de la maestra. En entrevista la maestra expresó varias veces la importancia de tener planeada su clase para no ofrecer "tiempos muertos" a los alumnos dejando abierta la posibilidad al desorden o a la indisciplina (EM1). De esta manera este registro sugiere su preocupación de que la clase se salga de control en cuanto a disciplina al perder el material planeado.

El recurso de la broma advierte de cierta negociación del tiempo mientras encuentra su presentación. En este caso la regulación o el ajuste que hizo la profesora fue retomar la presentación en cuanto la encontró. El recurso empleado por la profesora hace alusión al mundo juvenil, por lo que en las categoría o eje de distancia muestra un acercamiento o familiaridad con los alumnos, y en el eje de consenso, la profesora hizo una concesión a través de la broma que le permite retomar posteriormente la clase en un clima tranquilo y amable.

En el siguiente registro se muestra otra situación similar en la que la profesora busca poner condiciones del ambiente físico para iniciar la clase. Pide que cierren la puerta para que no moleste el sol a un compañero. Los alumnos aprovechan este espacio para relajar los momentos del inicio de la clase.

Después de que los alumnos entran al salón, la maestra pone condiciones físicas para iniciar la clase:

Ma Cierra mi amor porque entra mucha luz

Ao: No, que no cierre …

Ma Mi amor, le estorba al joven (Señalando a uno de los alumnos al que le da la luz en la cara)

Ao Sebastián: Me estorba a mí, me voy a quedar ciego (Un alumno abre la puerta para entrar y la luz vuelve a estorbar al alumno que dice)

Ya me quedé ciego (con risa en tono de burla)

Ma: Pásale (dice algo más al ao que entra en tono amable)

Ao Joaquín: Buenas noches (entra Juan sonriendo al salón pasando por el frente. Algunos se sonríen y la profesora también)

Ao: Otra vez

Aos Otra vez (se escuchan varias voces) Es la tercera …

Ao: que vuelvan a entrar

Ao: Es la tercera vez

Ao Joaquín: yo me quedo aquí (se para junto a la puerta)

Ma: Otra vez (sonriendo)

(Se escuchan varias voces. La profesora hace una breve pausa y retoma el inicio)

Ma: Bueno, guardamos silencio, a ver ¿escuchamos? y ponemos atención, si tienen su lápiz a la mano, mucho mejor porque van a resolver, me tienen que dar la resolución. Ahorita le … (F2, E1, 1- 14)

El tono de voz al inicio es de cercanía con empleo de palabras de familiaridad y afecto. La reacción de un alumno es de oponerse a la solicitud de la maestra que manifiesta cuidado en poner las condiciones para que los alumnos se dispongan a la clase. Sebastián reacciona para iniciar la broma con el enunciado "Me estorba a mí, me voy a quedar ciego" y cuando otro alumno abre la puerta para entrar dice otro enunciado con este tono, lo que ocasiona que se rían los compañeros. La mestra deja pasar a los alumnos que llegaron unos minutos tarde. Da una razón por la cual la puerta tiene que cerrarse. Por su parte los alumnos aprovechan las normas de llegar a tiempo, el sentarse en sus lugares, así como el cuidado de la maestra para poner las condiciones, para sus fines, en este caso restar formalidad a la situación de inicio de la clase. La maestra se muestra flexible en esta distensión por breves minutos, lo cual implica una negociación que en este caso sirve como recurso para la disposición y al final, la maestra toma el control para iniciar la clase, es decir hace un ajuste cambiando el tono de su voz para dar formalidad al inicio de la clase.

En otra situación desarrollada en un equipo, Paula expone un tema. Un compañero la interrumpe cuando esta alumna se agacha a recoger una pluma que estaba en el piso. El alumno hace un sonido con alusiones sexuales.

(Paula está exponiendo y alrededor de ella hay un grupo de 5 compañeros que la escuchan. Paula les hace algunas preguntas sobre el tema. Algunos de ellos toman notas y preguntan).

-Aa Paula: ¡Aso! estoy nerviosa. Es que después le voy decir a la profa lo que significa y me pongo nerviosa cuando la profa me ve (levantando la pluma que se le cayó a Elisa).

-Aa Elisa: ¡gracias!

- ¡Ya acabé! (mientras Paula recoge la pluma que se le cayó y Daniel hace un sonido con la boca como una expresión que usualmente tiene connotación sexual, mientras Paula se inclina a recogerla)

–Aa Ever: Yo también. (Se ríen. Paula le da un pequeño golpe a Alan con una sonrisa)

-Ao Alan: yo no… (se oye como Alan está jugando y riéndose; parece que le hace una seña a Paula para decirle que fue Daniel. Paula voltea con Daniel inmediatamente y se pone seria)

-Aa Paula: Deja de estar molestando Daniel ¡Cochino! (ve a Alan sonriendo)

-Perdón, Alan. (todos los del equipo se ríen)

-Ao Alan: Yo ya me voy… (jugando se retira de ese equipo riéndose y Daniel se queda riendo)

-Aa Paula: No han dicho lo que significa un adjetivo. (Volviendo al tema. Alan regresa de nuevo al equipo después de decir a Dionisio del otro equipo lo que acaba de pasar mientras en ese equipo todos se ríen)

-Ao Alan: No me vuelvas a pegar (Riéndose le dice a Paula) (F6, E5, 49-55)

Las relaciones entre alumnos adolescentes varones y mujeres pueden aparecer también como faltas a la disciplina o como episodios de indisciplina (Saucedo, 2004) considerando que se puede advertir en ellos una actitud de expectación constante para saber manejar no solo las bromas, las burlas y los dobles sentidos, sino también cuáles son los límites de respeto entre hombres y mujeres que ellos mismos aprenden a regular en su encuentro con los pares de ambos sexos. Aprenden a identificar señales que se envían mutuamente. Por ejemplo, en este caso la risa de la alumna le permite al compañero hacer la broma, pero a la vez le marca un límite. Aparentemente puede interpretarse que la broma le permite a la alumna sentirse percibida por su compañero como mujer, es decir como “grande” en el mundo de los adolescentes y por ello se ríe, le fortalece su imagen. Sin embargo, ella utiliza otro “rostro” para mostrar que le molesta, porque no puede abrirse de manera franca ante el grupo pues puede ser víctima de burlas. Esta aparente molestia se muestra cuando llama “cochino” a su compañero. La risa de los compañeros enmarca la situación enfatizando el doble juego de la alumna y la situación que permite relajar la actividad del aula. Esto permite construir su subjetividad en su autoimagen dando mayor seguridad sobre su

pertenencia de género, así como el desarrollo de ciertas habilidades sociales y lingüísticas en el encuentro con sus compañeros y a través de la diversión (Saucedo, 2004).

Las burlas parecen ser recursos empleados por los alumnos de manera recurrente en el aula. Parte de su sentido sugiere la idea de retomar creativamente los elementos del aula para distintos fines: restar importancia a la clase como parte del rechazo a lo escolar, dañar a algún compañero mostrando su superioridad, ser "grande" en el mundo adolescente frente a un "pequeño" que desde el mundo escolar es "grande".

El registro siguiente muestra el sentido y desarrollo de una burla:

(La maestra ha pedido a los alumnos que quien guste pase a revisar la ortografía de las láminas que se expusieron. Pasan tres alumnos y la maestra comenta sobre la corrección que hicieron).

Ma: ¿Dónde andas tú? A ver, sentados, dicen que todo está bien, sentados. Eh… por aquí encontré varios… ¿sí? (Corrige en el cartel del frente con un plumón) codificar… (Lo encierra en un círculo), ¿Sí? un acentito (circula la palabra gráfico que no le pusieron el acento. Se escucha la voz de Joaquín)

Ao Joaquín: Coidificar (sic)… (Con tono de risa), era codificar…

(La profesora pasa a ver otra lámina, pero no dice nada a Joaquín).

Ma: ¿Por qué pusiste eso? No. Corrige faltas de ortografía (Dirigiéndose a Sebastián que intentaba corregir otras cosas como el formato).

Ma: Bueno, por ahí también hay varios, mis amores, ¿sí? aquí Joaquín… nada más ahí hay uno… damnificados, efectivamente, sí, pero lo demás de tu compañera, no. Ahí no, acá no porque Joaquín me puso "b" en lugar de … (encierra una palabra en un círculo)

Ao Sebastián: ¡Está bien! (dice con tono de reclamo a la profesora)

Ma: cómo va a estar bien mi amor, hay que tener cuidado… bueno. (Sebastián hace un ademán como si fuera a arrancar de la pared su lámina, aparentando enojo, pero con una sonrisa).

(La profesora se mueve al tercer equipo) (F1, E5, 72-78)

En esta interacción, la maestra inicia los intercambios verbales solicitando a algunos alumnos que pasen a corregir las faltas de ortografía de las láminas elaboradas por algunos alumnos. Pasan Joaquín y Sebastián, líderes del grupo y otra alumna. Joaquín utiliza el error escritura de una palabra de la lámina para burlarse, lo cual se infiere por el tono que emplea al leer en voz alta la palabra. La profesora continúa iniciando otro intercambio sobre las correcciones de Sebastián, quien aparentemente corregía otras cosas que no estaban en la instrucción. Este cambio de línea pudiera advertir de una puesta de límites a Joaquín, de manera implícita, ignorando la burla para restar importancia a la acción. A continuación, la maestra se acerca a las correcciones hechas por Sebastián y lo corrige. Este manifiesta inconformidad. En el eje o categoría de distancia, la maestra muestra cercanía al emplear palabras de afecto como "mi amor" y el tono de voz empleado es suave. Le pide que tenga cuidado. La burla de Joaquín tiene un contenido curricular, la ortografía, sin embargo, el recurso de la burla parece tener el sentido de mostrar superioridad frente a sus compañeros, que se advierte desde el momento en el que pasan los dos líderes a "corregir" el trabajo de los demás. El límite que pone la maestra se advierte poco explícito sin embargo el alumno detiene la burla. El recurso de la maestra con el segundo alumno no fue de enfrentamiento sino de utilizar palabras amables y de cercanía.

4.3.3 Actividades distintas a las indicadas por la maestra e interferencias en las actividades del aula

En varias situaciones observadas se encontró que los alumnos hacen otras actividades que no son las propuestas por la profesora mientras fingen estar haciendo las actividades del aula. En otras situaciones no siguen la instrucción para la actividad en el aula, o están distraídos platicando y riendo, mientras otros compañeros hacen el trabajo del equipo por ellos. Estos actos parecen estar mostrando falta de interés en las actividades del aula. También hay situaciones en las que interfieren en el trabajo del aula haciendo comentarios dirigidos al grupo, algunas veces jocosos o distrayendo a un compañero en particular mediante sus comentarios, no siguen las normas de la clase como por ejemplo permanecer en su lugar.

Los recursos desarrollados en la práctica docente observada en la atención de estas situaciones se refieren a la puesta de límites a las acciones de los alumnos y para ello emplea preguntas directas a los alumnos involucrados aparentemente para que ellos mismos caigan en la cuenta de sus actos. Otra forma de poner límites es dando la indicación precisa de manera directa a los alumnos acercándose físicamente al lugar del alumno, pero empleando un tono de voz que todo el grupo escucha, aunque es firme, respetuoso y casi siempre se aprecia apresurado.

En el siguiente registro se muestra una situación en la que unos alumnos gemelos están riéndose mientras uno de sus compañeros está exponiendo un tema al pequeño grupo del que forman parte. La maestra había salido por unos instantes del salón y cuando entra se da cuenta de la situación. Le pide a uno de los alumnos que explique lo que acaba de decir el compañero expositor. El alumno le pregunta si le habla a él o a su hermano.

> (En el salón se escucha mucho ruido, voces de alumnos que exponen, otros que preguntan, se escuchan risas. Algunos alumnos están escribiendo en sus libretas mientras otros presentan el tema. La profesora sale del salón por unos momentos, alguien la llama. Posteriormente entra al salón y se dirige al equipo de adelante en el que están en semicírculo 5 alumnos frente a la lámina.)
>
> Ma: Gemelo, explícame qué te dijeron acá… (Con firmeza y de manera enérgica. Los gemelos son alumnos que muestran un comportamiento inquieto con frecuencia. En esta ocasión se estaban riendo con los compañeros y comentaban algo)
>
> Ao Daniel: Que… ¿yo? O él (señalando a su hermano gemelo)
>
> Ma: Si tú… (con firmeza)
>
> Ao Daniel: De que… (se hace un silencio. Todo el grupo se calla y escucha viendo a su compañero)
>
> Aa Elisa: Yo le digo… (la profesora niega con la cabeza)
>
> Ao Daniel: Así comoooo… que si… (se sonríe) sí es que no sé cómo decirlo, pero…

Ma: Tú explícalo con tus palabras, no lo que… te dijeron acá o con las palabras de acá (señalando con las dos manos la lámina)

Ao Daniel: pues que…

Ma: Aquí de qué está hablando…

Ao Daniel: Del material…

Ma: De un qué…de un qué… (moviendo la cabeza de arriba abajo, parece molesta) de materiales, pero de un ¿qué? De materiales de construcción, estee, materiales para educación física, ¿de qué están hablando?

Ao Daniel: Pues de lo que…bueno, pues están hablando de los materiales que necesitan así…

Ma: ¿Qué están hablando acá? (con firmeza y exigencia. El alumno baja la cara y se queda callado).

O sea, de materiales, pero de un ¿qué? De materiales de construcción, estee, materiales para educación física, ¿de qué están hablando…?

Ao Daniel: pues de lo que…bueno, pues están hablando de los materiales que necesitan así…

Ma: ¿qué están hablando acá? (con firmeza y exigencia y el alumno baja la cara en silencio) firme y su pregunta aparentemente parece tener la intención de mostrarle a él y a sus compañeros del equipo que no está siguiendo las instrucciones).

Elisa, por favor… (la maestra le da la palabra para que responda). (F6, E3,17-29)

Esta línea verbal es iniciada por la profesora. Se dirige al alumno llamándolo “gemelo”. Se advierte que no distingue a los hermanos pues en otras ocasiones los confunde y por ello le llama gemelo. Usa un tono de voz firme y le formula una pregunta directa sobre la exposición del compañero. Este acto aparece como amenazante ante su rostro como alumno adolescente en donde él debe mostrar a sus compañeros con este rostro que lo escolar no es importante mientras que a la profesora debe mostrar el otro rostro, aparentando que estaba escuchando la exposición del

compañero, para pasar la prueba. Daniel pregunta si se refiere a él o a su hermano, aparentemente tratando de salir de la situación. La maestra le confirma que sí es a él a quien le hace la pregunta. El alumno trata de responder con expresiones inconclusas, que no tienen contenido, seguidas por pausas largas, mostrando con ello duda o desconocimiento de la respuesta. En medio de ellas una compañera pide la palabra para responder pero la maestra le dice que no, con un movimiento de cabeza. Se dirige a Daniel diciéndole que lo explique con sus palabras, o lo que le dijeron en la exposición. El sentido de este acto parece ser que el alumno se de cuenta y reconozca frente al equipo que no estaba atendiendo. El alumno vuelve a usar expresiones que parecen indicar que iniciará la explicación y en seguida hace pausas otra vez. La maestra le vuelve a preguntar de qué se trata la exposición, y el alumno da una respuesta con contenido acotado. La maestra le pregunta para que amplíe su respuesta pero al final, Daniel no lo puede hacer y baja la cara, con lo cual se advierte que no pudo sostener el rostro con la profesora, mostrando vergüenza y en este caso, la actividad del aula no pudo ser empleada de manera estratégica al ser descubierta su intención por la profesora, mediante la puesta de límite a las acciones del alumno.

En otra situación mostrada en el siguiente registro, dos alumnos están riéndose haciendo algo distinto a las instrucciones de la maestra. Ella se acerca y les hace una pregunta sobre cómo han avanzado con la actividad. En seguida sin dejar responder a los alumnos toma de la banca un dibujo elaborado por uno de ellos y le dice la consecuencia que tendrá esa acción: mostrar al papá lo que hizo en clase en la próxima reunión de padres. Al otro alumno lo amenaza con una sanción sin decirle cuál será.

> (Los alumnos están trabajando en parejas y tríos sobre la revisión de la carta que hicieron de tarea. Saúl y Joaquín parecen inquietos y poco concentrados, se están riendo y hacen otra cosa distinta a las indicaciones de la maestra que se acerca a ellos)
>
> Ma ¿cómo andamos? (La profesora le quita una hoja a Joaquín y la lleva al escritorio. El dibujo que hizo es una caricatura de Homero Simpson).
>
> Ma: se la voy a dar a tu papá… el día viernes se la entregamos… (Dirigiéndose a Joaquín. El viernes citaron en la escuela a los papás)

> Y a ti también te voy a sancionar… a ti también te voy a sancionar… (Le dice a Saúl. Joaquín le dice algo a la profesora, y esboza una leve sonrisa. La profesora se va hacia el lugar en donde están Sebastián y Alan sin decir nada más) (F7, E4, 4-5)

En esta situación el intercambio verbal en el que se muestra un desequilibrio es iniciado por la profesora que advierte que estos alumnos están haciendo algo distinto. Les formula una pregunta empleando implícitamente el pronombre "nosotros", que desde la categoría o eje de distancia manifiesta cercanía y empatía con los alumnos e involucramiento en la actividad. Sin embargo, en seguida se dirige a Joaquín con una frase amenazante principalmente porque implica una acusación con su padre. El empleo del pronombre "nosotros" implícito también en esta frase, parece mostrar que la maestra se respalda en la escuela como institución, lo que le da fuerza a la amenaza de la primera frase. Posteriormente cambia la línea de conversación hacia Saúl y también lo amenaza con ponerle una sanción. Se dirige a él hablando de "tu", que en este caso muestra menor fuerza para la amenaza porque además no alude a la presencia de sus padres. Se aprecia que Joaquín reacciona diciendo algo en voz más baja, inaudible, pero su sonrisa muestra mediante el rostro adolescente, que no le da tanta importancia a la amenaza, logrando pasar esa prueba. Advierte también un grado de satisfacción en el eje o categoría del consenso y se deja ver también el uso estratégico del tiempo del aula para hacer una actividad de mayor interés para él.

> La delimitación que se impone a las actividades en el salón de clase, no es una pared contra la que chocan los alumnos, sino una línea sobre la que bailan y ensayan constantemente sus posibilidades de actuación (Saucedo, 2004, p. 42).

La visión de los alumnos sobre la exigencia de la maestra y la manera como gestiona el orden se aprecia en el siguiente extracto de una entrevista con un alumno con necesidades educativas especiales:

> En: … ¿pero la profesora? ¿Qué hace cuando se pelean?
>
> Ao Roberto: A su salón no se pelean. A su salón, hora su salón, no se pelean. Nadie se pelea. Namás (sic) cuando, cuando están cuando el profesor… la de inglés, la de geografía, la de biología y la de mate sí se (inaudible) sí se pelean. En las otras materias sí se pelean. Sí.

En: ¿Y por qué crees que en la de español no se pelean?

Ao Roberto: Lo ve. La profa lo ve. Por qué la, los ve la profa. Mhm (afirmando con la cabeza) (E Ao Roberto)

Se muestra en este registro que los alumnos sienten la presencia de la profesora. La perciben distinta a sus demás profesores. En la frase "lo ve. La profa lo ve" Roberto muestra que la maestra está al pendiente de lo que sucede en el aula, a diferencia de los demás profesores. Esto también manifiesta que la maestra emplea la puesta de límites como un recurso. Los alumnos adolescentes perciben diferencias entre los distintos profesores los padres, el tipo de asignaturas, mostrando con ello un desarrollo en la línea de la subjetivación, pues comienzan a distinguir elementos de la micro política en la escuela que los lleva a modificar sus actuaciones como estrategias. Distinguen con qué profesores pueden llevar a cabo ciertas acciones y con quiénes no lo pueden hacer.

Los alumnos también oponen resistencia a las actividades o instrucciones de la maestra dando argumentos de acuerdo con sus intereses. En una situación en la que la maestra cambia la instrucción una vez iniciada la actividad, algunos alumnos del grupo líder se resisten a ella argumentando que no tienen hojas, o que no está abierta la papelería de la escuela. Mientras que Juan, alumno de otro micro grupo muestra una actitud distinta, ofreciendo hojas a sus compañeros. La línea de intercambios verbales es iniciada por la profesora que utiliza palabras amables como pedir por favor con tono suave y amable. Esto parece que promovió la disposición amable de los alumnos que movió a los otros que se resistían al trabajo. A continuación, se muestra el registro de esta situación:

(Los alumnos han comenzado a trabajar en sus libretas dando respuesta a unas preguntas que les ha proyectado la profesora).

Ma: Les voy a pedir un favor, ¿traen hojas blancas del…?

Ao Juan: Sí… cuadradas

Ma: Sáquenlas…sáquenlas, (tono firme y decidido)

Ao Joaquín: ¡No!, ¡No trajimos!

Ma: Si, si deben de traer… deben traer cinco si, en su portafolio, por favor, y ahí me van a dar la respuesta… rapidito, (se oyen voces como de protesta)

Ao Joaquín: ¡ya las contesté! (en tono de reclamo)

Ao Sebas: Lo malo que no vino la de la papelería (hablando al mismo tiempo)

Ma: Y ahí me van a dar la respuesta, rapidito… y me la van a dar (refiriéndose a la hoja), me voy a quedar yo con esa hoja, rapidito… (La profesora hace movimientos negativos con la cabeza y usa un tono firme. Juan pregunta al grupo mientras saca unas hojas blancas de su folder)

Ao Juan: ¿Alguien no trae? ¿Lupita?, ¿Lupita?

Ao: Si (un alumno alza la mano y le pasan la hoja de Juan)

Ao Joaquín: ¡Marina acá! (Pide otro alumno al tiempo que otros comparten hojas más adelante.)

Aa Marina: no soy papelería (respondiendo a Joaquín)

Ma: Y me la van a dar, me voy a quedar yo con esa hojita… Rapidito La profesora camina entre las filas y anima a los alumnos a trabajar, la mayoría ya está trabajando sobre sus hojas)

Ma: Y ninguno de los dos gemelos trajo sus hojas (negando con la cabeza. Felipe se sigue riendo viendo lo que hacen sus compañeros, lo mismo que uno de los gemelos)

Ma: Vamos, a trabajar muchachos… (F1, E4, 17-29)

La maestra sostiene la segunda instrucción apresurándolos y reorganizando de manera que se compartan las hojas entre los alumnos. Este es el recurso con el que marca límite a algunos alumnos para que sigan la instrucción. Los alumnos al final siguen la instrucción de la maestra. Esta acción promovió la solidaridad entre compañeros.

Esta práctica docente muestra una preocupación por el trabajo de los alumnos promoviendo la actividad de los mismos y su apropiación. Manifiesta también cuidado en el equilibrio de la

ejecución de las actividades entre los integrantes de las binas o equipos, marcando límites a los que no están trabajando y ajusta mediante instrucciones dirigidas personalmente y discursos con tono amable empleando palabras de cercanía familiar y afecto. En algunas de las acciones de los alumnos se aprecia un contenido de género que muestra la aplicación de las mujeres en las tareas escolares y la dispersión de los alumnos varones de los trabajos escolares. Se advierte el rechazo al mundo escolar del adolescente masculino referido por Saucedo (2004) y el cuidado que pone la maestra en buscar el equilibrio.

Las disrupciones de los alumnos se presentan de manera significativa en el inicio de una sesión en particular en la que tanto la profesora como los alumnos se muestran desubicados por la interrupción de clases previas causada por actividades diversas impuestas por la escuela. Esta situación tuvo una duración de 12 minutos de los 50 que abarcó la clase. La maestra se percibe tensa tratando de ubicarse y de centrar a los alumnos en las actividades para ese día. En esta situación se entretejen las preocupaciones de la maestra por ubicar la clase y las de los alumnos sobre la tarea que era preparar una presentación con su lámina para esa clase, sus resistencias a presentar, la falta de concentración y para la profesora también representó una tensión más que significó mostrar esta desubicación a las observadoras (EM2). Esta situación es importante por su duración, su intensidad y sus contenidos. El siguiente registro es un recorte del registro completo de esta situación:

> (La maestra trata de ubicarse y ubicar a los alumnos con las presentaciones de la tarea para iniciar, casi la mitad de alumnos no asistieron. Tarda cerca de 12 minutos en organizar para iniciar la clase).
>
> Ma: Muy bien, ¿quién nos toca? ¿…El día de hoy exponer? (se pone de pie en el centro del salón al frente)
>
> ¿Elisa? Por favor, empezamos a poner nuestras láminas (dice esto dirigiéndose al grupo y solo Elisa pasa a pegar una hoja de rotafolio y se queda parada al frente junto a su lámina)
>
> Ao Joaquín: ¿Todos?
>
> Ma: No, a los que les toca… ¿quiénes empezamos?

Ao: Maestra es que yo no traje la lámina…

Ma: Yo dije quiénes (sic) les tocaba el día de hoy…

Ao: Profe ¿verdad que era el cuadro de la lámina? (se escuchan varios comentarios a la vez)

Ma: Hoy sí no vinieron todos (se escuchan comentarios sobre las láminas. La profesora va al escritorio, toma su libro y lo abre mientras camina por el primer pasillo. Joaquín se acerca a la profesora para mostrarle su lámina que consiste en un pedazo de hoja de rotafolio casi tamaño carta)

Ao Joaquín: La mía está mal, no me acuerdo cómo era, la hice así… (La profesora voltea a ver la hoja y algo le dice algo a Joaquín como que no le pareció bien su lámina. Joaquín se sonríe como divertido y se regresa a su lugar. Todos están sentados, pero comentando en voz alta)

Ma: ¿A quién le tocaba el día de hoy? ¿Me pueden…? (Llama la atención a uno de los alumnos haciendo un gesto con la cara. Nadie de los alumnos responde)

…pues entonces… y se dirige a una alumna

Ma: Está usted paradi (sic)…sentadita, ¿no? ...se para jovencita… (Con tono amable. Elisa se vuelve a levantar de su lugar)

Ma: ¿A ti te toca…? (Dice a otra alumna) A colocar su lámina, rapidito… ¿a qué horas? (Las dos alumnas colocan sus hojas de rotafolio en el pizarrón blanco del frente) (F5, E2, 6 -17).

La profesora inicia el intercambio verbal utilizando implícitamente el pronombre personal "nosotros" lo cual implica empatía, en este caso muestra la situación de desubicación de todos. Da también las primeras indicaciones usando el nosotros. Sin embargo, ante las respuestas personales de los alumnos y sus dudas, la maestra deja de emplear el nosotros para utilizar el pronombre "tú" lo cual parece ser más directo. Como no se logra centrar la actividad vuelve a utilizar el nosotros mezclado con el "tú". En el tono de voz de la maestra y su velocidad se

advierte cierta ansiedad. Mezcla también el “usted” que como en otras ocasiones se asocia a la seriedad de la situación, utilizando la palabra “joven” o “señorita”. Algunos alumnos aprovechan estratégicamente esta situación para tratar de evadir su tarea, por ejemplo, dicen que no les tocaba presentar o guardan silencio ante la pregunta dirigida al grupo. Después de 12 minutos, es decir casi un cuarto del total del tiempo de la clase, la maestra logra acomodar a los alumnos para iniciar la presentación, apoyándose en el orden del libro de texto y en las respuestas de algunos de los alumnos acerca de sus temas. Más del 50% de los alumnos no estaba presente por lo que esto complicó más la situación. Sin embargo, a lo largo de la misma, la línea verbal no muestra actos que amenazan el rostro de los alumnos por parte de la maestra, a pesar de que les pone límites con firmeza con un volumen de voz que no es alto aunque si se escucha en todo el salón, como se muestra en el siguiente segmento del registro:

> Ma: Joaquín si fueras tan amable de sentarte te lo voy a agradecer (Joaquín estaba parado junto al lugar de Eleonor y cuando le dice la profesora se regresa a su lugar. Sebastián toma algo del estuche de Saúl dejó sobre su banca abierto)
>
> Ma: Muy bien, después de clarida (sic) y sencillez a quién le tocó, paradito acá, detrás de tu compañera, luego brevedá (sic) ¿a quién le tocó la otra característica? Brevedá (sic) a quién le tocó… ¿Nadie…? (Nadie contesta)
>
> Ao Joaquín: A mí, pero no lo traje…
>
> Ma: Pues lo vas a explicar, no sé cómo le hagas Joaquín, pero lo vas a explicar.
>
> Acá… (Le indica en donde debe ubicarse). Tenían que traer sus cosas, si tuvieron días, acá. Tres. (La maestra le dice con tono firme y serio, se percibe a la profesora más estricta que otros días. Joaquín pasa al frente y se ubica en donde le dijo la profesora) (F5, E2, 80-83)

Los alumnos adolescentes al percibir las diferencias entre los distintos profesores y el tipo de asignaturas pueden establecer estrategias referidas a la distribución de su tiempo para las tareas escolares y éste parece no funcionar con una motivación propia en este caso. Generalmente se trabaja por motivación extrínseca, por el castigo y la recompensa (Dubet y Martuccelli, 1998). El alumno muchas veces se pone en la línea límite para hacer el esfuerzo mínimo de acuerdo con

su interés y prioriza otras acciones como platicar con sus compañeros, burlarse o “echar relajo” noción que contiene elementos como la espontaneidad y la informalidad asociados con la juventud (Saucedo, 2004). La rivalidad entre compañeros se muestra en situaciones específicas, aunque uno de ellos no se encuentre presente:

> Ma: Identificar el problema ¿a quién le tocó?... (nadie contesta) Identificar el problema ¿nadie?...
>
> Ao: qué tal si no vino…
>
> Ma: ¿mande usted?
>
> Ao: ¿si no vino el que le tocaba?
>
> Ao Joaquín: Es Juan, viene cuando quiere y cuando quiere, no (moviendo la cabeza en forma negativa y con una leve sonrisa. Se oyen varias voces).
>
> Ma: vamos a hacer lo siguiente: nos vamos a ir con el cuadro y empiezo con diseño visual. ¿A quién le tocó? (F5, E2, 43-47)

En este fragmento de registro, la rivalidad entre los dos compañeros es evidente. La manera en la que Joaquín aprovecha esta situación para amenazar la imagen de su compañero, sin que tenga éste la posibilidad de actuar en su defensa es una acción que lo revela. La situación se deja pasar, aparentemente porque la preocupación primaria de la profesora en ese momento es iniciar las presentaciones de los alumnos. La sonrisa de Joaquín y el movimiento de cabeza, en la línea de consenso, muestran su satisfacción de este acto en el que pudo dejar manifiesto que tiene poder sobre el compañero.

4.3.4 Reglas de acción de la práctica docente

Las acciones de la profesora desde su rol docente muestran la orientación de su práctica profesional. El análisis de las acciones específicas en los momentos de desequilibrio en el aula

arrojó evidencias acerca de sus reglas de acción y principios pedagógicos en acto, en este tipo de situaciones.

En la actividad docente, como en toda actividad profesional, hay conocimiento en la acción (Vinatier, 2013). Esto implica la existencia de una lógica interna que le da coherencia a las acciones en el marco profesional y que es posible identificar a través de la recurrencia de acciones en situaciones similares (Fierro y Fortoul, 2016). Estas recurrencias constituyen las reglas de acción de la práctica docente en este caso, las cuales tienen también un componente teórico implícito. Las recurrencias aquí se refieren a las acciones repetidas por la profesora en las situaciones de desequilibrio en las tensiones en el aula para restablecer el equilibrio frágil entre los tres polos en tensión que constituyen la práctica docente desde el modelo EPR de Vinatier (2013).

La práctica docente se conforma también de invariantes que dan cuenta de las estructuras internas del sujeto construidas a partir de su formación profesional, creencias, orientaciones axiológicas y aspectos de la personalidad y de su historia. En este caso, la profesora considera tener una orientación constructivista a nivel del discurso manifestado en sus entrevistas. Sin embargo, fue importante identificar la manera en la que esto puede o no observarse en su práctica concreta. Para esto, las invariantes situacionales dan cuenta de la adaptación o adecuación que la profesora llevó a cabo, de acuerdo con las necesidades concretas de la situación. De esta manera, las invariantes son prácticos y operacionales (Vinatier, 2013). Se analizaron las acciones de la profesora a partir de las recurrencias e invariantes personales y situacionales para identificar sus reglas de acción específicamente en las situaciones de desequilibrio observadas en la actividad compartida. Por lo tanto, se subraya que no se consideraron la totalidad de acciones de la secuencia didáctica completa en el aula. Se explicita también que las reglas de acción se infieren a partir del eje de análisis relacional, aunque en ella se manifiestan también los polos didáctico y epistemológico.

Se elaboró un cuadro (anexo 3) en donde se concentraron estas reglas. Para cada una de ellas se enumeraron el tipo de acciones de la maestra relacionadas con el abordaje de los desequilibrios en la actividad compartida del aula y se consideraron las recurrencias e invariantes a partir de las cuales se infirió cada una. La asignación numérica sirvió como orientación dado que la unidad de análisis fue la situación de desequilibrio. No interesó tanto el número en sí mismo por

su precisión sino como tendencia, pues la intención fue profundizar en el sentido de las acciones de esta práctica docente acerca del tratamiento de estas situaciones de ruptura o desequilibrio. Para este fin, no se contaron las recurrencias de una misma acción en un solo registro. Sin embargo, sí se contabilizaron las distintas acciones de cada registro. Por ejemplo, en el registro de una situación se contó que se exhibe al alumno y se le apresura, se le ponen límites, o se exhibe sin atender su condición de necesidades educativas especiales.

De los registros analizados se infirieron 12 reglas de acción en el abordaje de las situaciones de desequilibrio que a continuación se enumeran, comenzando con las que tienen mayor número de recurrencias. Las últimas cuatro tuvieron por igual el número más bajo. Es importante no perder de vista el contexto y situación de los desequilibrios ya que a partir de estas se conforman las invariantes que constituyen las reglas. En este sentido es importante recordar el contexto de una secundaria púbica vespertina, en un grupo problemático de primero de secundaria con alumnos de entre 12 y 14 años. Las reglas inferidas son las siguientes:

1. Exhibir a los alumnos frente al grupo cuando tienen errores, disrupciones, omisiones o dificultades para seguir el ritmo indicado por la profesora.
2. Limitar acciones que faltan el respeto al trabajo de los compañeros y /o que distraen a los alumnos de su propio trabajo en el aula.
3. Usar un lenguaje con palabras y enunciados de cercanía como forma de compensar el trato exigente o duro.
4. Dejar que los alumnos con NEE o con condiciones diferentes superen sus dificultades sin un apoyo específico.
5. Apresurar de manera constante a los alumnos para que no haya desorden en la clase.
6. Formular preguntas para que los alumnos profundicen sus respuestas, las revisen o construyan nuevas.
7. Tratar de manera distinta a los alumnos según sea su rol en el grupo o su desempeño.
8. Dejar sin retroalimentar las respuestas de los alumnos para que otros alumnos participen.
9. Solicitar el apoyo de los padres y/o involucrar la participación del grupo para fortalecer su autoridad frente a los alumnos y lograr aprendizajes.
10. Dar indicaciones interrumpiendo la participación del alumno que tiene el turno.

11. Utilizar sentido del humor y la espontaneidad para mantener el clima del aula y mantenerse cercana a los alumnos.

La regla de exhibir a los alumnos fue la que tuvo mayores recurrencias,17, con una gran diferencia respecto de las tres últimas que solamente tuvieron 4. Esto muestra que la práctica docente desde un punto de vista didáctico tiende a buscar un respaldo de su autoridad en el grupo. Desde un punto de vista relacional, se advierte esta regla como una amenaza a la privacidad de las condiciones, necesidades e información de los alumnos, impactando en su imagen. Muestra como natural la confusión entre la información personal y la colectiva o grupal. Esta regla en el manejo de los desequilibrios tiene impacto en formas de convivencia que trascienden el aula y pueden llevar a no respetar la reserva de información personal de otras personas incluso para dañar su imagen.

Sin embargo, en el segundo lugar con 12 recurrencias se encuentra la regla acerca de poner límites a acciones que faltan el respeto al trabajo de los compañeros y /o que distraen a los alumnos de su propio trabajo en el aula. Esta regla en el abordaje de las situaciones de desequilibrio parece ir en sentido opuesto de la primera en tanto que implica el cuidado y el respeto por el otro, sobre todo en el sentido de su trabajo.

La tercera regla referida al uso de un lenguaje con palabras y enunciados de cercanía como forma de compensar el trato exigente o duro, tuvo 10 recurrencias. Esta regla va en el mismo sentido de la anterior apoyando la imagen positiva de los alumnos y mostrando cercanía con ellos, y junto con la anterior, se refuerzan formas de convivencia de cuidado y aprecio por el otro, en las situaciones de desequilibrio.

Las necesidades educativas especiales, aunque son identificadas por la profesora, no se atienden en el aula. La cuarta regla hace referencia a estas acciones ya que no interviene en ellas, dejando que los alumnos resuelvan solos sus dificultades. Se encontraron 8 recurrencias al respecto. Aunque son menos de la mitad de las ubicadas en la primera regla, son muy importantes porque manifiestan el tipo de trato de estas condiciones, es decir, hacen poco visibles estas necesidades. La regla muestra que la práctica docente no las asume en las situaciones de desequilibrio por lo que se envía el mensaje a los alumnos que las condiciones distintas y

necesidades especiales son invisibles para la maestra y que los alumnos que las portan deben enfrentar sus dificultades solos, sin apoyo específico.

Hay dos reglas que muestran la preocupación por el tiempo libre y su impacto en la disciplina. La regla 5 alude al apresuramiento de los alumnos, lo que parece mostrar en la práctica que todos los alumnos tienen un mismo ritmo de trabajo, es decir, ante la preocupación por el tiempo libre mostrado por los alumnos que terminan primero, no se advierten diferencias individuales. La regla 8 se refiere a dejar sin retroalimentación las respuestas de los alumnos en favor de la participación de otros alumnos. Esta regla se mueve en el sentido de no dejar espacios "muertos" que lleven al desorden. Desde la didáctica se aprecia la preocupación del tiempo y los ritmos para concluir las actividades, y desde el punto de vista relacional, se envía el mensaje de la uniformidad de los alumnos sin atender sus diferencias. Con esta regla se muestra la tensión entre la didáctica que da mayor importancia al orden en el aula y a los tiempos didácticos, y los polos relacional y epistemológico, resolviendo el desequilibrio hacia el polo didáctico en detrimento de las relaciones y el aprendizaje.

La regla 6 se refiere a utilizar preguntas al final de la participación del alumno para que el alumno construya una respuesta. La regla aparentemente tiene un componente constructivista, sin embargo, junto con la regla 8, sobre no retroalimentar las respuestas que dan los alumnos, se aprecia que no se llega a cerrar el ciclo de la construcción del conocimiento, situación que refiere la tensión entre el polo didáctico y el polo epistemológico, resolviendo el desequilibrio hacia el polo didáctico.

Tratar de manera distinta a los alumnos según su rol en el grupo o su desempeño es la regla 7 y tiene 7 recurrencias. Esta regla se apoya en la primera de exhibir al alumno ya que el trato distinto se lleva a cabo frente al grupo. La diferenciación de trato no se explica al grupo por lo que aparece más como una concesión cuando es positiva para la imagen del alumno o como una amenaza a su imagen cuando es negativa, es decir, cuando se le da un trato más duro que evidencia la condición del alumno. Regularmente el trato como concesión se da en alumnos del grupo líder por lo que esta regla legitima el poder de los líderes frente al grupo, que en varias ocasiones es usado estratégicamente para lastimar a compañeros más vulnerables, validando con ello ante el grupo estas acciones discriminatorias.

La regla 9 que se refiere a solicitar el apoyo de los padres e involucrar al grupo para fortalecer su autoridad frente a los alumnos y lograr aprendizajes, da cuenta de la concepción que tiene la profesora acerca de la necesidad de aliar a los padres con la maestra para impulsar los aprendizajes escolares. La forma como aparece frente al grupo esta solicitud parece dar una imagen de que su autoridad busca un respaldo en una autoridad externa, ante el problema de fortalecer la imagen. Sin embargo, al presentarse frente al mundo adolescente parece mostrar una imagen de una autoridad devaluada. Las acciones sobre el involucramiento del grupo para apoyar su autoridad como profesora, se muestran como una estrategia para mantener su autoridad sobre todo cuando se refiere a las instrucciones de la tarea, y cuando se trata del alumno líder que presenta acciones que parecen retar la autoridad de la profesora.

La regla 10 sobre dar indicaciones interrumpiendo la participación de los alumnos manifiesta la necesidad de controlar el proceso del alumno que está haciendo uso de la palabra para exponer un tema o responder a una pregunta, al tiempo de mostrar una estrategia para involucrar al grupo ya que algunas de las interrupciones se refieren a indicaciones que se dan al grupo. Por lo tanto, en esta regla se muestra el recurso en el polo didáctico en tensión con el polo relacional. Esta práctica manifiesta en esta regla la tensión que significa para ella mantener la dinámica grupal al tiempo de atender la dimensión individual de los alumnos. De acuerdo con esto, el desequilibrio se resuelve en el polo didáctico en detrimento del polo relacional y epistemológico que implican el respeto al turno del alumno y la construcción del aprendizaje, no solamente del alumno sino también del grupo.

La regla de utilizar el sentido del humor y la espontaneidad para mantener un clima amable del aula y mantenerse cercana a los alumnos, manifiesta la búsqueda de empatía con los estudiantes adolescentes en general, y con algunos líderes en particular, empleando como estrategia elementos del mundo juvenil como el humor mostrado en las bromas, o en las burlas, así como la espontaneidad.

Las reglas de acción tienen nociones teóricas implícitas. A continuación que se presentan.

4.3.5 Principios pedagógicos en acto

Los principios pedagógicos en acto se refieren a las nociones teóricas que están impresas en la actividad docente, concretamente en las acciones. Se parte del supuesto de que, en toda práctica profesional, en este caso la docente, se confrontan conceptualizaciones como parte de las invariantes personales, con lo que sucede en el campo de la operación y acción de la práctica profesional docente. Vinatier (2013) citando a Vergnaud dice que en toda acción profesional hay conocimiento y que éste se muestra en la lógica de la acción a través de la organización que el sujeto lleva a cabo en torno a una representación interna. En otras palabras, el profesional en acción muestra en su comportamiento una conceptualización en situación. Mediante el análisis se accede a los esquemas de acción que el profesional moviliza en su propio estilo (Piaget, 1974, citado por Vinatier, 2013). En estas estructuras hay una parte subjetiva que se refiere a la dimensión significativa y otra parte objetiva que se refiere a la dimensión de la realidad.

Los principios pedagógicos que a continuación se presentan se infirieron de las reglas de acción movilizadas por la práctica docente observada en las situaciones de desequilibrio en el aula para buscar reestablecer el equilibrio de los polos en constante tensión. El significado de estos principios ha sido tratado a lo largo de este capítulo de análisis de resultados.

1. *La autoridad docente se respalda en la autoridad de los padres y del grupo.* Este principio se induce a partir de la regla de acción para abordar situaciones de desequilibrio en donde la profesora solicita la presencia de los padres para reforzar la entrega de tareas o denunciar ante los padres la distracción del alumno. Se muestra el manejo relacional de un componente didáctico como es la tarea que impacta en la imagen de autoridad de la profesora frente a los alumnos individualmente y frente al grupo.
2. *La gestión de las relaciones en el aula se mueve entre la exigencia y dureza en el trato y la amabilidad y cercanía con los alumnos.* El uso del lenguaje ante distintas situaciones de desequilibrio y ruptura, así como el tono de voz empleados en ellas, manifiestan una tensión entre la exigencia y la cercanía y amabilidad. Se advierte también en los discursos de las entrevistas de los alumnos y de la profesora. En donde se expresa la preocupación de la maestra por exigir y a la vez por comprender la situación de los alumnos y sus necesidades afectivas. La tensión se presenta entre el polo epistemológico y el polo relacional.

3. *Todos los alumnos pueden trabajar y aprender a un ritmo determinado, por lo tanto, las necesidades educativas especiales y diferencias individuales no se atienden en la docencia "regular.* Por docencia "regular" se entiende aquella que se dirige a la generalidad de los alumnos sin atender condiciones especiales. Este principio para abordar los desequilibrios se aprecia a través de las reglas en las que deja que los alumnos se enfrenten a sus dificultades sin dar un apoyo y apresurar a los alumnos para que terminen y entreguen. Se advierte una tensión derivada de este principio pedagógico que se refiere a la atención al grupo y la actividad compartida frente a la atención individual que se mantiene a través de una atención escasa a las necesidades individuales. Se enfatiza la tensión entre los polos práctico-didáctico y el relacional.
4. *El orden en la clase se mantiene mediante la actividad constante de los alumnos y la atención prioritaria a las actividades compartidas, en detrimento de la atención individualizada.* Este principio se manifiesta en los momentos de desequilibrio que presentan las siguientes acciones: el apresuramiento de los alumnos, en el cambio de actividades, en la no retroalimentación de respuestas y en la interrupción del turno del alumno para dar indicaciones al grupo. Se manifiestan dos tensiones: la primera tensión entre el uso del tiempo y los momentos de distensión y relajación de los alumnos, en donde se enfatiza la presencia de los polos de tensión didáctico y relacional. La segunda tensión se refiere a la atención a la dinámica del grupo frente a la atención individual que manifiesta el énfasis de la tensión entre los polos práctico- didáctico frente al relacional y epistemológico.
5. *El equilibrio en la gestión de aprendizajes e intercambios de la clase se mantiene empleando recursos del mundo de los adolescentes y dando concesiones a los alumnos con liderazgo.* La práctica docente en situaciones de desequilibrio en la actividad compartida emplea estratégicamente los recursos que le presenta el mundo adolescente para integrarlos en su práctica, y conseguir cercanía y empatía con los alumnos. El impacto de esto es positivo o negativo para la convivencia de acuerdo con las situaciones de desequilibrio en las que se presenta.
6. *Los alumnos adolescentes requieren de límites para convivir con respeto.* Las recurrencias muestran una regla de acción en la que la profesora pone límites a acciones de falta de respeto al trabajo de los compañeros o a su tiempo. Esto sugiere que esta práctica, en los momentos

de ruptura. busca condiciones para un clima de respeto en el aula al tiempo que muestra cuidado por la persona de sus alumnos.

7. *La formulación de preguntas favorece la construcción de conocimiento.* En el abordaje de los momentos de desequilibrio de esta práctica se evidencia que en varias situaciones se emplean preguntas, motivando a los alumnos a repensar sus respuestas. Hay varias ocasiones en las que las respuestas no se retroalimentan. Aunque el tipo de preguntas formuladas no conducen necesariamente a aprendizajes, detrás de la recurrencia de plantearlas se puede inferir que le asigna importancia a estas acciones dentro del aula.
8. *El alumno líder merece un trato preferencial, mientras que los alumnos con bajo desempeño merecen un trato más "duro" desde el punto de vista afectivo.* Este principio se infiere de la regla de acción sobre las diferencias en el trato. En este principio se manifiesta la preocupación de mantener la cercanía del grupo a través de su líder. También se muestra la falta de equidad en el trato, al evidenciar las condiciones de bajo desempeño de los alumnos, ante la carencia de recursos para apoyarlo para impulsarlo al logro de aprendizajes, como forma compensatoria respecto a sus compañeros.

Después de presentar las reglas de acción y los principios pedagógicos en acto de esta práctica docente, a partir de los momentos de desequilibrio encontrados, en el capítulo siguiente se exponen las conclusiones de la investigación.

V. CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso entrar al aula de una escuela secundaria pública vespertina para comprender la manera en la que se abordan los momentos de desequilibrio en el aula que tienen lugar entre la maestra y sus alumnos y entre los mismos alumnos. Interesó particularmente considerar la perspectiva relacional desde un enfoque interaccionista para desentrañar cómo a partir de los intercambios entre los actores en el aula, se abordan los desequilibrios en la actividad compartida en el aula. Esta actividad compartida se presenta en una práctica docente que se constituye de tensiones entre tres polos (EPR) que operan de manera simultánea, y que a la vez son generadas por el quehacer docente. El abordaje de los desequilibrios tiene, por tanto, implicaciones educativas relacionadas con formas de convivencia en el aula, pudiendo incluso trascender este ámbito.

El enfoque interaccionista en el aula permitió equilibrar la importancia de las perspectivas de los dos actores en el aula: el docente y los alumnos en las que se movilizan distintas lógicas. En los resultados se aprecia que la profesora gestiona los intercambios verbales como parte de la actividad de su práctica docente, así como también gestiona los aprendizajes y las situaciones prácticas en el aula alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estos intercambios se ubicaron 54 situaciones en las que se muestran desequilibrios generados por las tensiones entre los tres polos planteados por Vinatier (2013) y que han sido trabajados por Fierro y Fortoul (2013) en México. Estos resultados muestran que la práctica docente se construye sobre tensiones que muestran las lógicas docentes y las de los alumnos, conformando “un sistema construido por los actores en un sutil equilibrio entre los acuerdos, los desacuerdos, los ajustes entre las distintas lógicas de acción, resultados de contradicciones, incertidumbres, negociaciones y compromisos” (Vinatier, 2008, p. 181). Toda práctica docente, por cuidada y reconocida que se reconozca, como en el caso de la práctica observada, que fue valorada por su cercanía con los alumnos y logros de aprendizaje por su comunidad educativa, enfrenta muchas tensiones en forma simultánea.

De acuerdo con lo anterior, las tensiones se mantienen en momentos de equilibrio frágil que se construye en el aula entre los actores, sobre la continuidad de la clase alrededor de los tres polos epistemológico, práctico didáctico y relacional. En la práctica observada los 54 momentos

de desequilibrio encontrados en las 8 sesiones son pocos en relación a la cantidad de interacciones que se llevaron a cabo en este lapso. No interesó hacer un juicio de la práctica sino comprender lo que sucedió en estos momentos: de qué se habló, de qué manera impactaron los intercambios verbales, qué significado tuvieron esos intercambios, qué dice esto de los alumnos y qué dice de la práctica docente y de la profesora, a qué problemas de la práctica docente hacen referencia.

Derivado de este concepto de tensión se empleó el término de desequilibrio para nombrar a los momentos de ruptura, en los cuales las tensiones generadas por las tres lógicas de actuación que operan en simultáneo en el quehacer docente, de orden epistemológico, práctico-didáctico y relacional, no logran ser resueltas de manera satisfactoria por los actores involucrados. En esos momentos se hace evidente una ruptura, discontinuidad o desencuentro en el curso de los intercambios, la tarea o actividad compartida, de acuerdo con los propósitos que docentes y alumnos persiguen. El empleo del término "desequilibrio" en esta investigación es una aportación al campo de las interacciones en el aula.

Las herramientas de Kerbrat- Orecchioni (citada en Vinatier, 2013, p.64) para abordar el análisis de las interacciones desde un eje relacional a partir de los intercambios verbales en una línea de conversación, sirvieron de orientación para comprender la manera en la que las acciones de cada uno de los actores impactan en las acciones del otro, afectando la subjetividad. Los ejes o categorías de los relacionemas, de distancia, autoridad y consenso, desarrollados por esta autora, permitieron acercarse al sentido de las acciones en estos rubros. Se identificó que, en los momentos de desequilibrio, la práctica docente utiliza recursos para acercarse o tomar distancia de los alumnos según sea la importancia del acto que genera el desequilibrio, cuando marca límites o se muestra exigente, utiliza pronombres que señalan esa distancia y cuando requiere compensar el trato exigente acude a palabras de cercanía y familiaridad que le permite mostrar afectividad valorizando la imagen del alumno. Este recurso se deriva de un componente colectivo de carácter profesional que se refiere a su formación como educadora de preescolar, en donde el componente afectivo se resalta de manera importante. Una manera en la que la práctica docente emplea este recurso es para compensar un trato exigente o que puede considerarse como amenazante para la imagen y territorios del alumno.

Se empleó el sistema de identificadores desarrollados también por Kerbrat-Orecchioni a partir de Goffman para identificar el sentido de las acciones en función de la valorización o amenaza a la imagen o territorios de los interactuantes en los momentos de desequilibrio en la actividad compartida en el aula. En esta investigación este abordaje teórico-metodológico fue considerado y complementado con los aportes de Dubet y Martuccelli (1998) sobre las dimensiones que definen el concepto de experiencia escolar: integración, estrategia y subjetivación. Se consideraron estas dimensiones para dar mayor peso a la agencia de los alumnos en el aula, y comprender las lógicas a partir de las cuales los alumnos construyen sus experiencias en la escuela.

En los resultados se muestra que los alumnos no solamente reaccionan a lo que la escuela les propone a través de sus reglas y actividades. Muestran su agencia en actos que manifiestan el uso estratégico de lo que la escuela propone y lo utilizan para sus propios fines, más allá de las reglas del contexto escolar, como lo ha planteado Saucedo (2004, p.48) "hay también prácticas culturales de amplio alcance como el "echar relajo" o el "respeto" entre mujeres y hombres que juegan un papel dinámico en la cotidianidad de las aulas". Esto se muestra sobre todo en los espacios de disrupción y distensión a través del uso estratégico de las actividades planeadas didácticamente por la profesora y que ellos emplean para mostrar su poder a los compañeros o para relajarse y divertirse de acuerdo con elementos asociados a la cultura juvenil y adolescente como el uso del tiempo de manera espontánea, la alegría y diversión, las alusiones sexuales, entre otros.

No se puede decir que haya una postura homogénea de los alumnos. Se consideró el enunciado "perspectiva de los alumnos" como un paraguas que integra las diversas orientaciones o lógicas de ellos. Como grupo de alumnos se puede hablar de una postura, pero ante determinada situación y sobre un objeto, es decir ligados temporal y espacialmente al contexto y situación. Sin embargo, a nivel de individuo, hay diversidad ya que cada persona define una parte de su identidad "como la expresión subjetiva de su integración social" (Dubet y Martuccelli, p. 80). Esto se advierte en la investigación considerando los contextos de cada alumno, descritos en las entrevistas de la profesora y de los alumnos. En cada uno de los contextos se muestra el bagaje de distintas culturas que confluyen en la escuela y se ponen en movimiento en ella. Por

esto las lógicas de los alumnos son diversas, a pesar de estar compartiendo las mismas situaciones en el aula.

La diversidad de lógicas de docente y alumnos y sus posicionamientos son parte del origen de los desequilibrios en las interacciones. En este ámbito se manifiesta la dimensión de subjetivación: los alumnos pueden declarar su inconformidad respecto a ciertas reglas o tareas con lo cual, afirman una doble distancia tanto del conformismo de la integración, como de la utilidad escolar que se encuentra en el corazón de la relación que ellos tienen con el saber. “una parte de la autenticidad individual se manifiesta en el rechazo a la obligación de un trabajo escolar cuyo sentido- como hemos visto- se torna problemático” (Dubet y Martuccelli,1998, p.207). Es en este sentido que los alumnos no hacen la tarea, no avisan a sus padres cuando la profesora les solicita su presencia, no siguen instrucciones o hacen actividades distintas a las indicadas. Toman distancia de lo escolar.

Situaciones que generan desequilibrios

Las situaciones que generan desequilibrios en la clase de esta secundaria vespertina se relacionan con el abordaje de la tarea que la profesora deja para hacer en casa, el manejo de lo individual frente a lo colectivo por parte de la profesora y la actuación de los alumnos frente a éste. Los desequilibrios también se presentan en situaciones de distensiones y disrupciones en el aula en las que el protagonismo de los alumnos es más activo que el de la profesora. Los momentos de desequilibrio demandan una gran capacidad de adaptación, ajustes importantes y/ o regulaciones por parte del docente (Morin, 2008) quien las gestiona como parte de su rol en el aula.

El contenido de las situaciones de desequilibrio

El contenido de las situaciones de desequilibrio sobre el abordaje de la tarea, se refiere a la solicitud de la tarea y su incumplimiento por parte de algunos alumnos, así como al manejo de las instrucciones de la tarea. El contenido del abordaje de lo individual frente a lo colectivo se manifiesta en la forma de atender los distintos ritmos de trabajo, la construcción de aprendizajes y el abordaje de las necesidades educativas especiales. Los contenidos sobre los desequilibrios en torno a las distensiones y disrupciones son relativos al uso estratégico de actividades del aula que

los alumnos hacen para mostrar poder sobre otros compañeros, para divertirse y relajarse mediante las bromas, burlas y alusiones sexuales, así como hacer actividades distintas a las indicadas por la profesora e interferir en la clase siguiendo sus propios intereses y motivaciones.

El análisis mostró que en los intercambios en estos momentos de ruptura o desequilibrio se afectan los interactuantes en su imagen y territorio, impactando en formas de convivencia que legitiman a veces, situaciones de exclusión o llevan a la estigmatización de algunos compañeros a partir de recursos que se muestran aparentemente como positivos (utilizando un volumen de voz suave y el tono amable, llamar al alumno por su nombre en diminutivo) y que por el contexto y situación, cambia el significado afectando de manera negativa al alumno.

Se mostró también el uso estratégico de recursos de la práctica docente, de manera similar a lo planteado por Dubet y Martuccelli (1998) desde las lógicas estudiantiles. La profesora utiliza los recursos del mundo adolescente integrándolos a su práctica, buscando tener empatía y cercanía con los alumnos y mantener a los líderes de su lado, o para mantener a los alumnos atentos o divertidos.

La práctica docente, como profesión, implica la acción o praxis situada en un contexto con estructuras determinadas y determinantes de su ser y su conciencia, como lo consideran Vergnaud y Pastré (2007, en Vinatier, 2013) “enrolándose colectivamente en estructuras sociales determinadas y determinantes de su ser, de su conciencia” (p. 27). Fue importante la consideración de este supuesto particularmente durante el análisis ya que por errores de abordaje analítico o por fallas en la comunicación de resultados, éstos pueden parecer como juicios y sentencias de las acciones de la profesora. Esta consideración obligó a centrar el análisis siempre a partir del contexto y situación de los momentos de desequilibrio, porque la intención fue describir y comprender lo que sucede, no enjuiciar la práctica.

El contexto específico de esta práctica muestra que hay poco trabajo colaborativo docente en el turno vespertino de esta escuela que concentra una población estudiantil estigmatizada, (Saucedo, 2004; Goffman, 1993) con contextos más difíciles que los de los alumnos del turno matutino. No se cuenta con apoyo de USAER para atender las necesidades educativas especiales.

Añadiendo a esto, todos los elementos de distintas culturas que se ponen en juego en las interacciones en el aula muestran una gran diversidad y demandan atención.

La práctica docente es una práctica muy compleja, como se ha planteado, en la que se abordan constantemente tensiones, así como rupturas y desequilibrios en la actividad compartida en el aula. La práctica observada muestra luces y sombras relacionadas con el contexto escolar en el que se inserta. En las reglas de acción y los principios pedagógicos en acto se muestran algunas tensiones importantes que enfrenta esta práctica:

1. La exigencia, expresada en un uso del lenguaje que muestra mayor distancia de lo habitual, en relación a situaciones de incumplimiento de la tarea, de orden, ritmo de trabajo, de espacios de construcción del conocimiento; y un trato cercano y amable, mostrado también a través del uso del lenguaje que fortalece la imagen y territorios de los alumnos para compensar el trato más exigente.
2. Se muestra que en la forma de atender lo colectivo y grupal frente a la atención de la individualidad relacionada con los ritmos, la construcción de aprendizajes y la atención de condiciones especiales para las necesidades educativas especiales, se privilegia la atención al grupo. En esto se ubica cierta contradicción a la preocupación manifiesta en el discurso de la profesora, lo que puede advertir carencia de recursos para el equilibrio en la atención de lo grupal y lo individual. También se manifiesta en el recurso de exhibir al alumno frente al grupo evidenciando la no diferenciación entre la información que es de reserva privada frente a la que atañe al grupo.
3. La preocupación por mantener el orden de los alumnos a través del manejo de los tiempos didácticos, frente a la construcción de aprendizajes mediante la realización de actividades en el aula.
4. El trato equitativo a los alumnos frente a la necesidad de mantener al líder cercano a la profesora para apoyar su docencia ante la amenaza que representa tenerlo en su contra.
5. Lograr aprendizajes en alumnos con dificultades frente al trato equitativo que valora a la persona.

Estas tensiones, junto con las reglas de acción y principios pedagógicos muestran algunas problemáticas referidas a la docencia como son:

- El manejo de la afectividad mediante el uso del lenguaje desde un enfoque relacional, que puede afectar la persona del alumno en su imagen y territorios; así como el uso de recursos del lenguaje en este sentido, advierte la posibilidad de infantilizar a los alumnos.
- La falta de recursos para mantener la dinámica grupal al tiempo de atender las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales.
- El mantenimiento de las condiciones para el aprendizaje, tales como el uso del tiempo, el tipo de actividades, el orden y disposición de los alumnos.
- La falta de recursos para asumir las tensiones y momentos de desequilibrio como condición de la práctica docente. Esta carencia se deriva en la necesidad de controlar los tiempos, y los procesos de los alumnos o en amenazas a los territorios de reserva de información dañando la imagen de los alumnos.

El papel del grupo en las situaciones de desequilibrio parece ser funcional. En ocasiones es activo y otras veces pasivo, de manera similar a la forma como se plantea el rol que desempeñan los espectadores en las situaciones de acoso escolar. Aparece más como mecanismo de presión que como apoyo colectivo. Revela también un tipo de aprendizaje experiencial de convivencia en donde se aprende que el grupo es útil para presionar e incomodar, más que para apoyar. Estos son aprendizajes que salen del contexto del aula y de la escuela, relacionados con la escasa participación, colaboración y el ejercicio de ciudadanía.

En concordancia con el ejercicio de esta práctica docente, la participación de los alumnos en general es receptiva y pasiva, dependiente de las acciones de la profesora.

La participación de los alumnos muestra lógicas propias que se alimentan también del contexto y situaciones escolares desde las tres dimensiones mencionadas por Dubet y Martuccelli (1998), siendo más evidente la dimensión estratégica.

En las dos primeras categorías, formuladas en esta investigación, la de la tarea y la del abordaje de lo individual frente a lo colectivo, sobresalen los recursos de la maestra para gestionar los momentos de desequilibrio pues en ellas pesó más el rol docente, siendo más receptivos y reactivos los alumnos. En la tercera categoría sobre las distensiones y disrupciones

sucede, al contrario, los recursos de los alumnos tomados de la vida del aula son los que dominan, pues en estos desequilibrios son más activos que la profesora.

Los alumnos muestran necesidad de reconocimiento de la profesora a través de actos que buscan fortalecer su imagen frente a ella. Tanto el alumno con necesidades educativas especiales como el alumno que tiene problemas de salud física y el alumno líder con carencias afectivas familiares, rivalizan por la atención, cercanía y afecto de la profesora.

Las dimensiones que constituyen el concepto "experiencia escolar" arrojaron luz de manera especial en el análisis de la categoría "Distensión y disrupción en el aula". En ella la participación de los alumnos se percibe más activa que en otras categorías y este apoyo permitió un análisis más fino en situación y contexto, lo que favorece la comprensión del sentido a las interacciones. Estas dimensiones orientaron en la identificación de los recursos que emplean los alumnos en determinada situación. Con ello se trascienden posturas que culpabilizan a los alumnos por enfrentamientos con la autoridad recuperando la visión que reconoce la agencia de los alumnos en relación a la integración de elementos culturales de la escuela, los mundos adolescentes y de su barrio, entre otros.

La dimensión estratégica planteada por Dubet y Martuccelli (1998) se encuentra presente en el empleo de los elementos de la cultura escolar, y de características asociadas a la cultura de los adolescentes, para mostrar su poder frente a sus compañeros. El poder en este caso consiste en mostrar a los compañeros que ellos son "grandes" en la vida adolescente, mostrando desprecio por la vida escolar, al tiempo que emplean un rostro para mostrar que, al utilizar los recursos de la escuela, también son "grandes" dentro de ella y mantienen poder sobre los "pequeños" en la vida adolescente, por ceñirse a las reglas escolares, como lo manifiestan Dubet y Martuccelli (1998).

De acuerdo con Saucedo (2004) los alumnos tienen sus propias reglas implícitas surgidas de una serie de contradicciones que muchas veces son desconocidas por los profesores. Esto es lo que permite poner límite a determinadas situaciones que consideran que trascienden estas reglas. Las situaciones de distensión y disrupción muestran estas consideraciones, por ejemplo en el caso del uso de alusiones sexuales en donde se aprecia el interés por relacionarse entre hombres y

mujeres de una manera “divertida” lo que se aprecia en la risa y comentarios, pero aparentan que esta conversación es “molesta” porque esto les permite mantener el rostro frente a los pares. A través de ellas conforman una subjetividad que en esta etapa es hueca, conformada por apariencias frente a las contradicciones, hasta que logren superar las pruebas distanciándose de sus pares (Dubet y Martuccelli, 1998). Cuando el alumno se enfrenta al grupo que tiene sus propias reglas, mostrando su independencia, empieza a tener elementos más sólidos en su subjetividad.

El uso de los recursos físicos por parte de los alumnos como acercarse físicamente a otro compañero, despeinarlo, arrugar su trabajo, son señales que marcan superioridad frente al compañero y que los alumnos distinguen y calculan para orientar sus acciones, son parte de esas reglas a las que se refiere Saucedo (2004). En las situaciones de ruptura o desequilibrio en las que aparece la disrupción desde el enfoque del maestro, esta práctica docente muestra la puesta de límites con recursos como el cuestionamiento al alumno frente al grupo para mostrar su conducta de distracción o de incumplimiento de las instrucciones señaladas, incluso se cae en exhibir la circunstancia de los alumnos para mostrar a los demás que estos alumnos no están interesados en la actividad. Esto pudiera llegar a ser contraproducente pues la maestra al exhibirlos los está mostrando como “grandes” en el mundo adolescente. Los alumnos en este caso necesitan encontrar un equilibrio para mantenerse en el mundo escolar. Utilizan los elementos de la vida escolar para mostrar su oposición a veces o para vivir experiencias ligadas a su condición de jóvenes a través de las cuales ellos van construyendo su subjetividad. También muestran que sus intereses y motivaciones por los elementos de la escuela son extrínsecos y los contenidos parecen poco pertinentes y relevantes para ellos.

Hay momentos de intersubjetividad al momento de disolver los desequilibrios en donde se comparten significados de las acciones, como en el caso del juego de preguntas y respuestas en donde se manifiesta el poder de un alumno sobre otro, en donde al final se muestra la aceptación de esta situación por el alumno “que pierde el juego”. Otro ejemplo de intersubjetividad está en el final de la situación de desubicación de todos en la clase, cuando comienzan a compartir un espacio en el que las presentaciones de la tarea realizada en casa, a cargo de los compañeros empiezan a fluir. También en la situación en donde aparecen las alusiones sexuales entre los

alumnos, en donde la intersubjetividad se encuentra en el momento que comparten señales que tiene un mismo sentido para todos.

A partir del eje de análisis relacional se advierte que el aprendizaje curricular queda en un segundo plano. La práctica docente tiene que enfrentar tensiones y rupturas que se encuentran constreñidas al contexto difícil de los alumnos de una escuela vespertina con condiciones socio económicas y afectivas familiares desfavorables. Como consecuencia de ello, los alumnos se ven obligados a trabajar en labores internas y externas a su hogar, en trabajos pesados físicamente y con horarios que complejizan el desempeño escolar. Las situaciones que surgen de estas condiciones generan tensiones que en el fondo manifiestan necesidades de atención sobre el cuidado y aprecio que la profesora tiene que atender primeramente porque son el sustrato de los aprendizajes curriculares. Se advierte que a estos aprendizajes acceden los alumnos de manera individual a partir del bagaje personal. Quienes tienen desventajas se van quedando rezagados al no recibir apoyo de la profesora. La maestra manifiesta conocimiento e interés por el contexto y situación de cada uno, pero en su actividad docente no muestra atención pedagógica adicional para solventar estas diferencias. Se infiere que esto sucede por falta de herramientas docentes y apoyo por parte de la escuela, además de otras condiciones institucionales de la docencia que ya han sido mencionadas. Por otro lado, la actividad docente prioriza aspectos prácticos como el uso del tiempo y la participación en los intercambios en el grupo entre la mayoría de sus alumnos disminuyendo la posibilidad de cerrar procesos de aprendizaje individuales y grupales.

Se concluye que a través del abordaje de los desequilibrios y rupturas de las tensiones que se abordan en el aula se presentan oportunidades de aprendizajes para la vida referidos a la convivencia que no siempre se aprovechan. Son oportunidades de aprendizaje relacionados con el cuidado y aprecio de las diferencias en el aula, en donde cada persona es valiosa y el grupo aprende de esto, el cuidado de la subjetividad e intersubjetividad como medio de integración y socialización de los adolescentes a lo largo de su vida escolar. Esto lleva a la necesidad de que los docentes reflexionen su práctica a partir de una condición de la docencia que se refiere al abordaje de tensiones, sus desequilibrios y rupturas para mantener el frágil equilibrio de la actividad compartida en el aula, que finalmente son condiciones que se requieren para los

procesos individuales y grupales de los alumnos de su formación, en un ambiente de inclusión y respeto.

A manera de cierre, los momentos de desequilibrio sobre las tensiones encontradas hacen referencia a tres aspectos de la convivencia escolar y en particular a la convivencia en el aula:

1. El contexto escolar manifiesto en actividades que refieren a tradiciones y costumbres escolares como el abordaje de la tarea.
2. Los sujetos: la tensión entre la atención al grupo, es decir al trabajo colectivo, frente a la atención individual, personal, referida a las diferencias individuales y su valorización.
3. Las situaciones de desequilibrio como condiciones para el aprendizaje: el abordaje de las distensiones y disrupciones en el aula.

Aportes teóricos

La construcción de la perspectiva teórica de esta investigación se considera un aporte al estudio de la convivencia en el aula. Consideró la orientación general del interaccionismo simbólico, principalmente desde Blumer (1982), el interaccionismo integrador en el aula de Vinatier y Altet (2008) Vinatier (2013) como teoría sustantiva, que en su enfoque integran la propuesta de Kerbrat- Orecchioni para analizar los intercambios verbales desde un eje relacional. Se integran también las dimensiones del concepto de “experiencia escolar” desarrollado por Dubet y Martuccelli (1998) para fortalecer el sentido de las acciones principalmente desde la perspectiva de los alumnos. Se construyó a partir de los avances del estado del conocimiento sobre el campo de la convivencia escolar.

> Dentro de la gran diversidad de facetas de la convivencia que pueden ser investigadas durante la próxima década, el propósito que deberá guiar estos esfuerzos es desentrañar el potencial de las interacciones humanas al interior de las escuelas, como lo esencial de la experiencia educativa, en función de las cuales, se construyen saberes, se elaboran nociones fundamentales sobre sí mismos y los otros; se aprende a compartir y a vivir con otros (Juárez y Fierro, p. 113)

Considerar los momentos de desequilibrio en el abordaje de las tensiones en el aula como unidad de análisis permitió llegar hasta las interacciones en el aula a través de los intercambios verbales, para identificar las lógicas de acción de los actores del aula. En este sentido, esto es una contribución al enfoque analítico y relacional de la convivencia en el aula. El empleo del concepto "desequilibrio" contiene la trama de las distintas perspectivas de los actores en el aula. Este concepto permitió trabajar analíticamente las interacciones en situación y contexto que son parte constitutiva de la convivencia en el aula.

El modelo EPR que considera la didáctica profesional como punto de partida para comprender la práctica docente como una profesión, así como las invariantes y recurrencias de la práctica, aportaron elementos para la comprensión del sentido de la práctica docente desde la interacción sobre los momentos de desequilibrio y ruptura de la actividad compartida desentrañando y comprendiendo la orientación de las interacciones y su impacto en formas de convivencia. Los contenidos de los desequilibrios en la práctica docente analizada llevaron a la construcción de categorías mediante procesos deductivos e inductivos.

Las dimensiones del concepto "experiencia escolar" de Dubet y Martuccelli (1998) favorecieron un análisis más fino de la perspectiva de los alumnos en las interacciones evidenciando que el sentido de sus acciones va ligado a su necesidad de búsqueda de identidad en relación con sus pares, más que a un choque frontal con la autoridad como modo de resistencia al mundo escolar.

La problemática inicialmente planteada en esta investigación que continuó como preocupación latente a lo largo de la misma, fue abordada desde otra clave analítica e interpretativa distinta a la inicial que parecía no presentar salidas innovadoras. Se trataba del campo de estudio de la disciplina e indisciplina ligados al de convivencia escolar. El concepto de disciplina de Furlán (2004), definida a partir de un complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales de las acciones de los sujetos, asociados con la institución escolar, supone la existencia de momentos de desequilibrio que requieren ser atendidos. En consonancia, Vinatier y Altet (2008) consideran que la práctica docente se desarrolla en medio de tensiones en las que se construye un equilibrio frágil entre los tres polos que ya se han mencionado. También supone la existencia de esos momentos en los que se rompe el equilibrio ocasionado por la tensión. Ambos

autores ligan este fenómeno de estudio con una dimensión más amplia, la institucional como la denomina Furlán y la cultural o contextual, como la denominan Vinatier y Altet. Sin embargo, la visión de Furlán es dicotómica al separar la disciplina de la indisciplina y ligarla a cada uno de los actores en particular, al docente la primera y a los alumnos la segunda, cuando ya se ha visto que esto no necesariamente es así en la realidad del aula. El interaccionismo integrador en el aula no separa estos conceptos de esta manera. Aunque ambos autores hacen mención de la situación de estos momentos, es mucho más claro y contundente el abordaje del interaccionismo integrador al considerar las dimensiones temporales que implican el contexto y la situación. Vinatier y Altet sin referirse al concepto de disciplina, abordan el problema de los desequilibrios teóricamente de manera más integrada, asumiendo la condición del desarrollo del quehacer docente en medio de tensiones que a su vez son generadas por ella, pero que incluyen las acciones de los alumnos que impactan la docencia y viceversa. La mirada interaccionista integradora permite trascender la visión dicotómica, ya que aporta una mirada de horizontalidad de las relaciones y la integración del fenómeno estudiado al permitir identificar la implicación de la acción del uno sobre la del otro que interactúa. En este sentido se les da un peso relevante a las acciones de los alumnos frente a las del docente. Por otra parte, con otras categorías aportadas por Kerbrat-Orecchioni desde este enfoque interaccionista integrador se pueden identificar más finamente los ejes de dominio y autoridad, cercanía y consenso. Sin embargo, al reconocer que la diversidad de lógicas son las que originan los momentos de ruptura o desequilibrio en la continuidad de los intercambios en el aula, todos los actores quedan implicados sumando además el valor de las consecuencias de sus acciones. En cambio, en enfoques anteriores, la disciplina se relaciona con la institución, mientras que la indisciplina solamente se constriñe a momentos y atañe únicamente a los alumnos.

Aportes metodológicos

La construcción teórica para esta investigación constituyó una perspectiva orientadora a lo largo de sus fases y en todos los momentos de la investigación. Desde el planteamiento, la recolección de la información, su organización y el análisis de los resultados. La orientación etnográfica del modelo de análisis de Vinatier (2013) permitió reconstruir a través de distintos

niveles de inducción lo que sucede en el aula, desde la descripción hasta la interpretación del sentido de las acciones de los actores.

El enfoque metodológico de este modelo fue planteado originalmente por Vinatier (2013) para que los propios docentes analicen su práctica de manera colegiada. Sin embargo, en este caso se aplicó al análisis de la práctica docente de una profesora que fue observada durante una secuencia didáctica completa, lo cual representa un aporte metodológico ya que este modelo no había sido aplicado a la situación escolar mexicana en ninguno de los niveles educativos.

La unidad de análisis, los momentos de desequilibrio en la actividad compartida en el aula para conocer el intríngulis de las interacciones en el aula que conforman la convivencia, es también un aporte metodológico. A través de ejercicios de inducción se pudo ubicar en ellos, su contenido, la situación de cada uno, los recursos empleados en su abordaje, las formas de participación de los alumnos, el sentido de los mensajes que se envía a los alumnos mediante el manejo de estos momentos de desequilibrio, el sentido de la práctica docente observada a partir de sus reglas de acción y los principios pedagógicos en acción de la profesora. Por medio de estos procesos inductivos se llegó también a los sentidos de las lógicas de los alumnos.

La herramienta de análisis construida es un aporte al enfoque analítico y relacional de los estudios de convivencia. Esta herramienta se conforma de procesos de condensación, aunque en una fase se utiliza la reducción de información. Contempla lo siguiente:

- La consideración de los elementos de análisis de la práctica docente partiendo de los estudios de las prácticas profesionales de Pastré y Vergnaud, retomados por Vinatier (2013).
- La consideración de las dimensiones del concepto de experiencia escolar tomadas de Dubet y Martuccelli (1998)
- La consideración de las dos dimensiones temporales del análisis, el contexto y la situación que permiten un análisis en situación (Vinatier,2013)
- Dos distintos tipos de análisis, uno vertical en donde los desequilibrios se ubican en la lógica de una sesión de clase y un análisis horizontal, en donde se considera la lógica de toda la secuencia didáctica completa

- La triangulación de la información a partir de las entrevistas a la profesora y a algunos alumnos, aportando elementos personales de los actores, de la cultura escolar y familiar de los mismos, así como del contexto de la práctica profesional docente.
- La inferencia de las reglas de acción de la práctica docente en cuestión y de sus principios pedagógicos en acción.

Pereda, Pla y Osorio (2013, p. 134) documentan un vacío metodológico sobre herramientas para que los propios profesores aborden los problemas catalogados como de disciplina en el aula. El andamiaje de herramientas armado en esta investigación puede ser recuperado con un carácter más práctico y de divulgación para la formación y actualización docentes bajo el paradigma de convivencia escolar que permite trabajar de manera integral los momentos de desequilibrio en el aula, sin extraerlos de su situación y contexto.

Reflexiones sobre la práctica

A partir del análisis se puede concluir la importancia que tiene la observación y reflexión de la práctica docente para el equilibrio de la actividad compartida, desde una mirada de convivencia en el aula. Esto implica la necesidad de observar y analizar la propia práctica docente desde una perspectiva de interacción. Se recomienda particularmente identificar las situaciones de ruptura o desequilibrios en la actividad compartida pues esto da elementos importantes para conocer el tipo de relaciones que se llevan a cabo en el aula y que podrían llevar a conflictos mayores. Así mismo observar el contenido y abordaje de estos momentos da pistas para saber el tipo de convivencia que se enseña con la experiencia de vida que lleva a conformar la experiencia escolar de cada alumno y docente en donde se integran las funciones de la escuela, se forma la identidad y se forman como sujetos.

Las dificultades mostradas en esta práctica docente señalan contenidos a incluir en la formación y actualización de los profesores sobre la premisa de la aceptación de que la docencia se constituye de tensiones constantes para mantener el equilibrio de la actividad compartida, lo que supone momentos de desequilibrio. Esta aceptación impacta en la imagen del docente desde

su rol en el aula, al reconocer que las condiciones y situaciones para el aprendizaje no son perfectas y armónicas, sino que se mantienen en constante tensión, de manera que su función es gestionar estas tensiones. Esta gestión implica una dirección distinta de la búsqueda del orden y la disciplina per se.

Como se puso en evidencia en el análisis, el contexto y la situación son dimensiones que no pueden desatenderse. Esto muestra su importancia en el ámbito de la acción. La cultura institucional, como parte del contexto, tiene un peso importante y dentro de ella, el estilo de gestión del trabajo colectivo entre profesores para acompañar la reflexión en la acción. La necesidad del trabajo colegiado se evidencia ante la situación de aislamiento que se advierte en el abordaje de los momentos de desequilibrio.

Reconocer que las acciones de los alumnos impactan en la práctica docente implica un grado de apertura a escuchar a los alumnos, para comprender el sentido de la propia práctica.

Aprender a mirar el fenómeno de los desequilibrios desde un enfoque interactivo, sugiere la necesidad de preparar a los docentes a través de un quiebre que implica asumir la imperfección de la práctica, soltar el "control" de todos los procesos y observar las necesidades de los alumnos.

Reflexiones sobre aprendizajes personales

A nivel personal, se puede decir que través del proceso de formación doctoral se presentaron momentos de ruptura respecto a la formación previa. Estos momentos implicaron varios retos que también han implicado una fuerte reflexión personal.

A pesar de saber que la investigación cualitativa lleva procesos iterativos, menos rígidos, pero no sin rigor, fue difícil romper con los esquemas previos alrededor de varios momentos de la investigación cualitativa que implicó la búsqueda de las respuestas a las preguntas de investigación. Separarse de la literatura sobre la metodología para armar algo propio fue siempre un reto en este proceso formativo.

Otro reto fue el trabajo de integrar una perspectiva teórico metodológica a partir de aportes teóricos con distintos niveles de alcance, guiada por las preguntas de investigación. Este

esfuerzo requirió varios meses de maduración y apertura, así como una actitud de seguir en el fondo una intuición como guía y motivación constante.

La construcción de un andamiaje propio de herramientas para el análisis a partir de algo tan específico como las interacciones fue un proceso que implicó muchos meses de manipulación de la información empírica con la necesidad de encontrar un camino que llevara a las respuestas de las preguntas que guiaron la investigación. Particularmente difícil fue aprender a trabajar procesos de inducción e interpretación con rigor científico desde la perspectiva cualitativa.

El manejo de la cantidad de información y su organización desde la reducción y los procesos de condensación fueron difíciles al tratar de mantener siempre la interpretación en contexto y situación para poder lograr la profundidad requerida en el análisis. Esta organización implicó también varios meses que sirvieron también para familiarizarse con la información sin perder las dimensiones del contexto y situación relacionadas con el espacio y el tiempo.

Aprender a observar y reportar sin prejuicios, asumiendo la propia situación y rol de investigadora fueron grandes retos a superar. Desde qué mirar y cómo mirar en el escenario directo, la escuela, significó un gran reto. Lo mismo significó la lectura de las videograbaciones mediante las transcripciones y las notas de campo siempre ante el riesgo de una falsa interpretación y la traición a los hechos de la realidad o a la justicia de los significados atribuidos a las acciones de cada actor implicado. Esto se sintetiza en el trabajo ético de la investigación tratando con rigor las interpretaciones más allá de hacer juicios y sentencias a los actores, que fue un reto desde el inicio hasta el último momento en que la investigación se cerró.

La investigación representó un reto que fue motivador desde el inicio: conocer la escuela pública y en particular el nivel de secundaria en un turno vespertino, con los que no se tenía experiencia en el sentido de conocimiento directo. Esta realidad era conocida solamente mediante literatura e investigaciones. La inmersión al campo significó un periodo largo para ubicar el escenario de la investigación que implicó mucha observación respetuosa y cuidadosa. Este fue un aprendizaje importante a nivel experiencial sobre el tema de convivencia escolar a partir de las interacciones cara a cara en un contexto y situación en los que se había tenido muy poco

contacto, sin embargo, se contó desde el inicio con una gran motivación personal hacia el campo investigativo y hacia el escenario en el que se llevó a cabo.

Descubrir como lectora a autores como Philippe Meirieu fue muy inspirador para la investigación. Con él tropecé en las primeras búsquedas de literatura sobre el tema y no me fue posible abandonarlo. En su literatura encontré las tensiones que enfrenta un pedagogo desde la profundidad de la profesión y que sintetiza de la siguiente manera:

> Así avanza la acción pedagógica, en la precariedad de lo humano y la esperanza de su contagio. Atenazada por las exigencias contradictorias y en cambio tan necesarias las unas como las otras. Con tendencia a la plenitud, pero aceptando la limitación, iniciando cada vez una nueva aventura sin nunca tener la certeza de poder acabarla (Meirieu, 2001, p. 207).

REFERENCIAS

Alexander, J. (1989). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional.* Barcelona: Gedisa.

Banz, C. (2008). *La disciplina y la convivencia como procesos formativos*. Valoras UC. Documento MINEDUC. Recuperado el 02 de enero de 2012, de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Clima/Clima%2042.pdf

Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación. Transformar la práctica.* Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco.

Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora.

Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009, enero-junio). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa, 8.* Recuperado el 24 de octubre de 2013 de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html

Coffey, A. y Atkinson, P (2003). *Los conceptos y la codificación. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. (31-63) Medellín: Universidad de Antioquia.

Coulon, A. (1995*). Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidos.

Cuevas, A. (2013). Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval, y J. Galaz, (coords.), *Estudiantes, maestros y*

académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. 2002-2011. (pp. 63-92). México, D.F.: ANUIES-COMIE.

Denzin, N. (2002). Un punto de vista interpretativo. En C. Denman y A. Haro. (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp.147-205). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.

Dubet, F. (2010) *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2016): La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio. En: Perales, C., Arias, E. y Bazdresch, M: *Desarrollo socio-afectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO-CONACyT, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 61-90

Fierro y Fortoul, (2014) *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables*. Documento teórico del proyecto SEP-CONACyT, México: mimeo

Fierro, C. y Lizardi, A. (2013). Investigaciones Nacionales sobre convivencia escolar. En A. Furlán y T. Spitzer, (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*, (pp. 87-107). México D.F.: ANUIES-COMIE

Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Hacia un concepto de convivencia escolar. En: A. Furlán y T. Spitzer, (coords.), C*onvivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, (pp. 73-95). México, D.F.: ANUIES- COMIE.

Fierro, C. Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia escolar.* México, D.F.: SomosMaestr@s - Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la Práctica desde los Valores.* México, D. F.: Gedisa.

Fortoul, B. y Fierro, C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 5 (2), 101-119. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf.

Furlán, A. y Spitzer, T. (2013) Introducción. En A. Furlán y T. Spitzer, (coords.), Convivencia*, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011,* (pp.21-37). México, D.F.: ANUIES-COMIE.

Furlán, A. (2004). Reflexiones sobre a disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. En A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares,* (pp.163-178). Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Furlán, A. (2003). Procesos y Prácticas de Disciplina y Convivencia en la Escuela. Los problemas de la Indisciplina, Incivilidades y Violencia. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 2: Acciones, Actores y Prácticas Educativas,* (págs. 243-407). México, D.F.: COMIE.

García-Huidobro, J. E. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el bicentenario. En A. Marchesi, J.C. Tedesco, y C. Collo, (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.

Gotzens, C; Genovard, C; Castelló, A; Badía, M; (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema,* 15, (3), 362-368. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715304

Goffman, E. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu

Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1979). *Relaciones en público: microestudios del orden público*, Madrid: Alianza Editorial.

Goffman, E. (1974). *Rites d'interaction.* Paris: de Minuit.

Hirmas, C. (comp.) (2008). Marco conceptual. En C. Hirmas y D. Eroles (coords.), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.* Santiago Chile: UNESCO y RLCE.

Huberman, M. y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman y A. Haro, (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (253-300). Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.

Juárez, M. y Fierro, C. (2013). Clima escolar. En: Furlán A. y Spitzer T. (coords.), C*onvivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, (pp. 107-113). México: ANUIES- COMIE.

Mancera, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. Galaz (coords.), Estudiantes, *maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. 2002-2011*. (pp. 37-61). México, D.F.: ANUIES-COMIE.

Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales.* Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de https://es.scribd.com/document/43460462/ANALISIS-SEMANTICO-ESTRUCTURAL.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos, en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1 (1)*, 47-60. Recuperado el 12 de mayo de 2105 de http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/1

Morin, Ch. (2008). Tensions et ajustements au cours de la mise en œuvre du "débat" : Croisement d'observations en classe et d'un entretien avec l énseignant. In Vinatier, I. et Altet, M. *Analyse chercheurs enseignement apprentissage interactions processus collaboration praticiens. Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 57-88). Bonchamp-Lès-Laval, France : Presses Universitaires de Rennes.

Noyola, G. (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. Colección Textos, *14*. México, D.F.: UPN. Recuperado el 8 de febrero de 2013, de http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/123456789/153/1/Gabriela%20Noyola.pdf

Ruiz Olabuénaga J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Partepilo, V. y Sosa, M. (2012). La escuela, disciplina de pedagogos. La perspectiva de Philippe Meirieu sobre la pedagogía y la cuestión de la disciplina. *Perfiles Educativos*. Suplemento Violencia Escolar, *34 (138),* 38-47.

Pereda, A., Pla, S. y Osorio, E. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del Conocimiento. En A. Furlán y T. Spitzer, (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011 (*pp.133-181). México, D.F.: ANUIES-COMIE

Quiroz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. Nueva Antropología. *Revista de Ciencias Sociales*. *12 (42),* 89-100. Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15904207

Robles, H., Pérez, M. (coords.) (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México, D.F. INEE.

Robles, H. (coord.). (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós: citar en la metodología

Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico. (1982-1985)* México, D.F.: DIE CINVESTAV. Monografías de Investigación.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Ruiz Cuéllar, G. (2002). La calidad de la educación secundaria en México. Reseña. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 7,15,371-376.

Sánchez-Santamaría, J. y Gracia, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12(2),* 85-104. Recuperado el 02 de junio de 2016 de https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2857/3074

SEP (2005). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria.* México, D.F.: Autor.

Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* 13(1)183 – 194. Recuperado el 30 de abril de 2013, de http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART12.pdf

Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.* México, D.F.: UPN-Plaza y Valdez

Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (coords.) (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. 2002-2011.*México, D.F.: ANUIES-COMIE.

Saucedo, C. (2013) Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel superior. En Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (coords.) (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. 2002-2011*. (pp.131-155) México, D.F.: ANUIES-COMIE.

Saucedo, C. y Furlán, A. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles Educativos. Suplemento Violencia Escolar, 34 (138),* 58-67.

Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(29),* 403-429. Recuperado el 15 de agosto de 2013, de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n03es.pdf

Saucedo, C. y Furlán, A. (2005). *Copetes "emo" y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba.* X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 17 Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas. (pp. 1-9) Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0873-F.pdf

Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26 (9),* pp.641-668. Recuperado el 15 de agosto de 2013, de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n03es.pdf

Saucedo, C. (2004). El «relajo» y el «respeto» en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (Coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, 35-51. Universidad de Guadalajara, SEJ, CUCS.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 35 (3-4)*, 9-33. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27035402.pdf

SEDESOL. (2016) *Catálogo de localidades. Sistema de apoyo para la planeación del PDZP*. Recuperado el 14 de mayo de 2016, de

http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=211400014

SEP. (2005). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria.* México, D.F.: Autor.

SITEAL. (2010). *Calidad de la educación. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL) pp.113- 151. Recuperado el 15 de enero de 2012, de http://www.s.iteal.iipe-oei.org/index.aspmarco teórico en la investigación social.

Sús, C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 10(27), 983-1004. Recuperado el 6 de septiembre de 2011, de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002702.pdf

Tapia. G., Pantoja, J. y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. 15 (44),* 197-222. Recuperado el 8 de febrero de 2013, de http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART44012&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n044/pdf/ART44012.pdf

Taylor, S.J y Bogdan, R. (1987). La observación participante en el campo. En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* (pp.50-99) Buenos Aires: Paidós.

Velázquez, L. (2013). *Basta de bullying.* Toluca, Estado de México: Colegio de Investigadores de Ciencias de la Educación, A.C.

Velázquez, L. (2009). *El cuerpo como campo de batalla*. Toluca, Estado de México: Gobierno del Estado de México.

Vinatier, I. (2013) *Le travail de l'enségnant. Une approche par la didactique professionnelle.* Bruxelles *: De Boeck Éducation*

Vinatier, I. et Altet, M. (2008). Introduction : Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. En Vinatier, I. et Altet, M. *Analyser chercheurs enseignement apprentissage interactions processus collaboration praticiens. Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 9-21). Bonchamp-Lès-Laval, France : Presses Universitaires de Rennes.

ANEXOS

Anexo 1. EJEMPLO DEL CUADRO GENERAL DE MOMENTOS DE DESEQUILIBRIO

2. Abordaje de lo individual frente a lo colectivo			
2.1 Abordaje de los distintos ritmos de trabajo			
Enunciamiento de desequilibrios en situación	**Registro de desequilibrios en situación**	**Recursos de la profesora**	**Recursos de los alumnos**
55. La maestra presiona públicamente a Felipe para que se apure a escribir (F1, E3, 19-20)	Ma: ¿Ya puedo cambiar? 19. Aos: ¡No! (Responden varios al tiempo. La profesora deja un espacio de tiempo y los alumnos copian lo que está en la diapositiva, se muestran atentos) 20. Ma: ¿Ya? (Insiste la profesora, nadie responde y siguen casi todos copiando en silencio, algunos esperan aparentemente ya terminaron). - Apúrate, apúrate, Felipe estamos esperándote. (Este alumno no está escribiendo, está sonriendo viendo lo que hacen los demás. Felipe después de que le llamaron la atención puso el codo apoyado en la banca y se toca la cabeza, escribe muy lentamente con la mirada hacia abajo y levantando un poco las cejas. Felipe al final de la observación ya no asiste a esta escuela). (F1, E3, 19-20)	Apresura No da apoyo ao con dificultades Exhibe al ao FFA	Ao: no escribe Sonríe viendo a los demás Después de la intervención de la ma… Baja la mirada Escribe muy lentamente
56. Los distintos ritmos de los alumnos distraen a algunos y la maestra trata de mantener la atención en la actividad y pone límites (F1, E4, 43-56)	43.-Ma: Alan ¿ya? Se escuchan risitas Ma: Quieto, ya… 44.-Ma: Tanto pensar que ya me cansé (le dice la maestra a Juan (el tono es de broma cálida y varios compañeros se ríen, se ven divertidos. Va dirigida a Juan que no estaba escribiendo. En el grupo se siguen escuchando murmullos y	Apresura a los aos mediante preguntas ¿Ya? Pone límites ao que molesta Broma “tanto pensar, ya me cansé” (a Juan) Ma responde al ao que pregunta	Los aos se ríen de la broma iniciada por la ma -Joaquín sigue la broma -Aos se ríen Joaquín (ya terminó)

	algunos se cruzan miradas con cierta complicidad). 45.-Ao Joaquín: Tu cerebro se queda… (Varios alumnos se ríen. Joaquín se sonríe alzando la cara y ve a Lalo, le dice algo que provoca risas en ambos. Joaquín ya terminó la actividad). 46.-Ao: ¿Se lo vamos a hacer todo? 47.-Ma: Todo no… si me lo van a entregar, pero ahorita lo necesito, me lo van a entregar. Levanten la mano quien ya terminó… a ver, los demás… bájenla. (Se escucha a Alan que sigue riendo de manera un poco escandalosa. Solamente tres alumnos la levantan). 48.-A ver los demás, apúrenle (pasan unos minutos, la mayoría continúa, pero otros empiezan a inquietarse). 49.- Ma: ¡Alan ya! ¡Ya Valerio! A lo que estás, Valerio, a lo que estás. (Llama la atención la profesora sin grito, pero de manera firme. Mientras Joaquín que ya terminó sigue cruzando miradas y gestos con risitas con Lalo que está detrás de él y con Daniel que ha estado sonriendo con él. La profesora sigue sentada en la banca de adelante que se encuentra vacía. Joaquín sigue inquieto riendo con Lalo. La profesora pregunta algo en voz baja a la alumna que está sentada en la banca de atrás y ella le responde también en voz baja) 50. Ma: Lalo… ¿ya? 51.-Déjalo en paz Joaquín (Joaquín deja de sonreír y se voltea hacia adelante sentándose derecho)	Solicita que levante la mano quien ya terminó Dice que se apuren a los que no han terminado -Comienza a decir nombres de los aos inquietos -Indica a Joaquín que deje en paz a su compañero: pone límites -Sigue diciendo nombres y en seguida usa la pregunta ya? (esto lo hace 8 veces y 4 son dirigidas al mismo ao)	intercambia miradas con Lalo -ao pregunta a la ma -Joaquín sigue riendo y llamando a otros, intercambia miradas Algunos alumnos están inquietos

	52.-Ma: Omar ¿ya? (todos voltean a ver a Omar que está sentado más lejos junto a la pared, separado de las filas) 53.-Ao: Ya… 54.Lupita… ¿ya? (la alumna asiente con la cabeza) 55.-Ma: Alan, ¿ya?…Perfecto (y en seguida le pregunta la profesora a otro compañero que se está sonriendo) 56.-Ma: Alguien quiere…Alan ¿ya? (Alan se está riendo) (F1, E4, 43- 56)		
57. La maestra apresura a los alumnos para que terminen la carta y llama la atención a algunos alumnos. (F7, E 7, 48-60)	(Ya sonó el timbre indicando el fin de la clase. La ma solicita los trabajos a todos. Se escuchan voces, risas y ruidos. La maestra pide a Felipe su carta de manera enérgica). (F7, E 7, 48-60) -47 Joven, deje de hacer aviones y ponte a trabajar Felipe. Necesito el trabajo ahorita (con tono enérgico). -Okey (se voltea y le dice algo a Mayra que está junto a ella. Se acerca Sebastián y uno de los gemelos y Elisa que también están junto a ella). 49.-Ma: Así me lo llevo y ya mañana vemos (Pasan Yolanda y Sebastián a entregar. Atrás uno de los gemelos despega la lona de la profesora con el ejemplo de la carta). 50.-Bueno jóvenes… (sigue recibiendo las cartas) 51.-Esssteee… (Recoge sus láminas y se dirige hacia el escritorio del frente. Hay muchas risas en el salón, muchos están de pie, Alan está con Joaquín y Valerio riéndose; atrás Toño también se ríe).	Apresura para la entrega de los trabajos Apresura ao con dificultades Usa el usted, lo llama joven -Pone límites a la actividad del ao Pide su trabajo "ahorita" FFA -llama a todos jóvenes apresurándolos - Pide a Alan su trabajo -Da indicación de sentarse a un ao -Pregunta si ya acabó -Pegunta dónde está el trabajo -Pregunta a un ao usando la palabra joven y el "usted"	-Hay ruido, voces - Algunos aos pasan a entregar productos de actividad en el aula - Algunos están de pie riendo y platicando -Alan responde a la ma que su compañero ya entregó - Dos aos se van a sentar a su lugar en respuesta a lo indicado por la ma -Ao responde a la ma que ya entregó -Otro ao responde que no ha terminado

	52.-Esteee… a ver Alan tu trabajo (llamando la atención al grupito que se está riendo. Alan voltea a ver a la profesora) 53.-Ao Alan: Ya lo entregó Sebastián (señalándolo) 54.-Ma: Vete a sentar… (Alan y Joaquín se van a sus lugares) 55.- ¿Ya acabastes (sic) Valerio? (el afirma) 56.- ¿Dónde está el trabajo? 57.-Ao Valerio: Ya se lo entregué… 58.-Ma: Joven ¿Ya acabó usted? (dirigiéndose a Fabián) 59.-Ao: No 60.-Ma: ¿Entonces? (La maestra pregunta si tienen su nombre las cartas. Da unas indicaciones para la siguiente clase antes de retirarse) (F7, E 7, 48-60)		

Anexo 2. EJEMPLO DE GUION DE ENTREVISTAS A MAESTRA Y ALUMNOS

Entrevista 1 a la profesora:

Fecha: 11 de marzo de 2014

Profesora de asignatura de español de 1° de secundaria

Escuela secundaria pública general vespertina

Horario: 14:25 a 15:10 horas

Entrevistadora: Teresa Eugenia Brito Miranda

Situación de la entrevista:

Se han grabado dos semanas de clases de esta asignatura. La primera semana fue como de acercamiento y confianza. Ya estaba iniciado el tema. Un día de la semana no tuvieron clase pues tuvieron una conferencia en esa hora, otro día la profesora se reportó enferma. La segunda semana se inició un nuevo tema, el viernes se interrumpe porque lo dedican a lectura, aunque si se grabó la clase. El lunes y martes de esta semana hubo suspensión de clase pues tuvieron Consejo Técnico

los profesores. Hoy miércoles aplicarán el examen bimestral y la profesora busca sustituta para que cuiden su grupo para que le pueda hacer la entrevista.

Introducción y objetivo

Le agradezco mucho la oportunidad que me ha dado de observar su clase y ahora la oportunidad para platicar un poco con usted.

Me he dado cuenta de que usted trabaja de manera distinta a muchos de los profesores.

Me gustaría que me platicara más sobre las razones por las que trabaja de esta manera. Por ahí irá el sentido de esta entrevista…platicar un poco para profundizar en lo que yo he ido observando de su práctica y conocer sus motivos.

1. Me he dado cuenta de que usted hace que sus alumnos se mantengan activos y participativos de manera muy notoria, por lo que la mayor parte del tiempo no es una clase expositiva de la profesora ¿por qué trabaja así?
2. Veo que maneja su autoridad de manera segura y confiada, pero con cierta flexibilidad y que sus alumnos la respetan ¿Cómo logra esto? ¿Por qué le interesa fomentar un trato respetuoso entre sus alumnos?
3. Usted trabaja la disciplina de los alumnos de una forma menos rígida, por lo que se crea un ambiente con mayor tranquilidad y libertad ¿Qué objetivo busca lograr con esto?
4. ¿Por qué emplea con frecuencia el trabajo colaborativo?
5. Observé que usted da la oportunidad a sus alumnos de plantearles preguntas a sus compañeros dejando en libertad de decidir a quiénes preguntar; y usted discretamente, cuida la participación de todos y la inclusión: ¿por qué decide establecer esta dinámica?
6. Me di cuenta de que a veces se acerca a los chicos que no cumplen o no trabajan o que quizá tengan alguna dificultad para aprender y los reprende, o les llama la atención de manera individual, casi sin que todo el grupo lo advierta, ¿por qué?
7. He observado que a pesar de ser firme usted no se enfrenta a los chicos cuando hacen bromas en clase, incluso he notado que a veces se sonríe cuando las bromas no dañan a otros… ¿por qué decide abordar así este comportamiento de los muchachos?
8. Cuando hay incumplimiento por parte de ciertos alumnos, usted manda llamar a sus padres, ¿cuál es su objetivo con ello?

9. ¿Por qué pone a los alumnos más avanzados como tutores de los más atrasados?
10. ¿Por qué manda a los alumnos que no traen el uniforme con la Trabajadora Social?
11. Hablando de la escuela en general ¿Cómo le parecen las normas de la escuela?
12. ¿Cómo plantea y trabaja las normas de su clase?
13. ¿Por qué explica al inicio del tema los objetivos, las actividades, el tiempo y las formas de evaluación?
14. Veo que usted trae su computadora y cañón personal y que les facilita material en fotocopias, ¿por qué decide hacerlo?

ENTREVISTA A LOS ALUMNOS

Su propósito es acceder a la forma en que describen y aprecian lo que sucede en su salón de clases, cómo ven a su docente, como se ven a sí mismos y qué piensan de lo que están aprendiendo (o no).

-Tú eres….

-Cuántos años tienes?

1. Yo sé que no todas las clases son iguales, algunas no son aburridas y otras sí. ¿cómo sientes que es la clase de español? (sobre la asignatura).

2. Sé que hay profesores que son buena onda y otros que no, algunos te tratan bien y otros no. Hay algunos que te exigen y otros que no, algunos son justos con las calificaciones y otros no, con algunos aprendes y con otros no ¿tú cómo sientes que es tu profesora de español? (Sobre la profesora).

3. Platícame cómo se lleva la profesora de español con el grupo? (Profesora y grupo).

4. Se te hace fácil o difícil aprender lo que te enseñan en la escuela? (Percepción de sí mismo-aprendizaje).

5. ¿Qué tan fácil o difícil se te hizo el tema de la carta de la clase de español?

6. ¿Me podrías platicar cómo se llevan entre ustedes, los compañeros del grupo de primero? (Sobre la convivencia entre compañeros).

7. ¿Cómo te sientes en tu grupo? (Sobre inclusión y convivencia)

8. Platícame… ¿qué es lo que te gusta de la escuela?

9. ¿Cómo qué cosas piensas que has aprendido en este año en la materia de español? (Aprendizajes-materia-percepción de sí mismo).

Anexo 3. EJEMPLO DE CUADRO DE LAS REGLAS DE ACCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Reglas de acción a partir de recurrencias	**Número de repeticiones en los registros**	**Ejemplos en el registro**	**Referencias en las entrevistas**
1. Exhibir a los alumnos frente al grupo cuando tienen errores, disrupciones, incumplimientos o dificultades para seguir el ritmo indicado	17	Ma: Felipe ¿tu trabajo? Ao Felipe: No lo hice (está serio con la mano cerrada tapando la boca y baja la mirada) Ma: Para mañana, llamas a tus papás por favor, los necesito (con voz baja y el ao se pone serio y baja la mirada) (F1, E2, 33-35) (Este alumno se observa poco concentrado durante la secuencia, casi no trabaja en clase. La ma reporta en entrevista que tiene problemas de aprendizaje. Al final de la secuencia ya estaba fuera de la escuela por este motivo).	"Cuando ha sido un problema de aprendizaje conmigo mmh… es en el incumplimiento de tareas. Yo noto y creo que es un problema que venimos arrastrando los maestros en razón de que no cumplan las tareas ¿sí? Les da la flojera, no lo traen… y me, haga de cuenta que la primera vez se lo paso, la segunda vez: "mañana me lo traes". (Susurra) Pasa la segunda vez, no me lo trae, la tercera vez… ya sí hablo fuerte, en ocasiones tengo que… (Sube tono) "La primera que no me la trae: me lo traes mañana". No me la traen ¿qué pasa? ¿No quedamos que hoy? No me la trajo, perfecto, la tercera: ahí he tomado también la decisión de que ahora les quito en ocasiones el recreo. No les

			quito su alimento porque eso sí estaría incorrecto porque muchos tengo que trabajan, entonces: "vas por tu alimento, compras tu torta y te regresas, y te pones a hacer el trabajo…" (EM1)
2. Tratar de manera distinta a los alumnos de acuerdo con su rol en el grupo o su desempeño	7 trato distinto	(La maestra da indicaciones para que los alumnos muevan su silla con el compañero que trabajaron el día anterior) Ao Juan: ¿va a revisar la tarea? Ma: van a leer la carta, van a leer cada uno su carta ¿sí? eh… van a ver si tiene las partes… el problema que ustedes manejaron… (Joaquín levanta la mano) Ma: Mande usted (la profesora voltea a ver a Joaquín le da la palabra) Ao Joaquín: ¿no era una carta por los dos? Ao: aha… (se escucha la voz de otro alumno) Ma: de preferencia es una por cada persona Aos: aush…(contrariados) Ma: No.… sí mis hijos, porque quiere decir que la trajo su compañero y ustedes se quieren (inaudible)…necesito ver el trabajo. Ao Saúl: Maestra, y es que nosotros la hicimos los dos (refiriéndose a Joaquín y a él). Ma: ¿cuándo la hicieron? Ao Joaquín: ahorita Ma: ahorita apenas (Saúl se sonríe y Joaquín dice una palabra inaudible). -Vamos a ver… entonces: los que trajeron dos, la van a comparar ¿sí? vamos a comparar las dos y vamos a ver si tratamos bien el tema. Si no, ahorita voy a poner un ejemplo de carta y van a ver si la carta que hicieron tiene los, las	"Pero en ocasiones esa segunda vez no lo hacen. Viene una tercera vez, en la que empieza la presión. Sí me oyen gritar, y me oyen gritar fuerte maestra, porque no entienden. Y a se le dio la oportunidad, ya se le dio la segunda y seguimos otra vez ¿sí? Pero sí intento a veces acercarme con algunos chicos. Y por ejemplo hay algunos chicos que siempre cumplen, siempre cumplen, pero de repente llegan y me dicen: "maestra no traje el trabajo, es que no me dio tiempo". Tengo muchos chicos que trabajan, entonces: "me lo traes mañana, no te preocupes, no digas nada en la clase". Entonces, los intento ayudar, sobre todo en tercero tengo chicos así ¿sí?" "Entonces sí, sí tenemos varios que trabajan, y dice uno "bueno, pues ahí hay que compensarlos o ayudarlos" No, no truncarles, porque si quieren estudiar y hacen su esfuerzo, no hoy no me cumplió: "mañana me traes la tarea", "sí maestra". Y sí la traen, cuando usted les dice:

		características que debe tener la carta formal. Si no las llega a tener, vamos a elaborar ahorita una entre las dos personas ¿si? entonces, vamos, nos acercamos a su compañero. F7, E2, 1-17)	"mañana me la traes" sí, sí la traen, cumplen
3. Usar un lenguaje con palabras y enunciados de cercanía como forma de compensar el trato exigente o duro	10	(La maestra hace algunas preguntas a algunos miembros de los distintos equipos sobre el trabajo realizado) Ma: ¿Qué características tiene? Ao Gabriel: ehh… le manda saludos a … (y se voltea a ver a Elisa. Ella le dice en voz muy baja la respuesta) …a uno de sus amigos (dice con una leve sonrisa) y estee… y también dice que el día 15, estee (se sonríe y voltea a ver a Elisa, como nervioso) … Ma: acuérdate, no te preocupes (tono amable como tratando de mostrarle empatía. Gabriel se queda sonriendo) Ao Gabriel: este… (pasan unos segundos) no, no sé… Ma: ayúdalo (dirigiéndose a Elisa, en voz muy baja y amable)	"quizás al principio marco mis reglas muy fuertes, y ya con el tiempo me van diciendo: …es que al inicio pensamos que era usted muy grosera o muy mala ¿sí? Porque el marco muy fuerte. Posteriormente les voy soltando la rienda. Este, yo tiendo, como trabajo en preescolar, tiendo a decirles: mi amor, mi cielo, corazón, no les hablo… rara vez es cuando les hablo: joven. ¿Sí? o ya cuando a veces llego a estar muy enojada sí les, les hablo fuerte. Pero trato de que, en ocasiones les hable yo muy seria, en otras como que voy dosificando, les hablo muy sutil ¿sí? …" (EM1)
4. Dejar que los alumnos con NEE o con condiciones diferentes superen sus dificultades sin un apoyo adicional.	8	–Ma: ¿Joven?... (Señala a Felipe) -Joven Felipe deja de estar haciendo señas y dime qué lenguaje utilizan este tipo de cartas [con voz más seria y firme que en los demás casos] Felipe se sonríe, no habla y baja la mirada, tiene una pluma en la mano por el puño y la mueve constantemente picando su pierna) Ao Felipe: No sé (bajando la cabeza sonriendo) 95. Ma: No sabe… (Contesta la profesora reafirmando lo dicho por el alumno. El alumno queda	"…porque hay chicos que yo sé que les cuesta mucho pero si tienen una actitud de, de respeto con mi compañero, de apoyo a mi compañero… yo sé que algunos no hacen mucho, pero dice: "te ayudo, le hago, jalo esto, voy por esto, hago lo otro, apoyo a mi compañero", porque yo sé, los niños de USAER vuelvo a repetir, eh María, este niño Roberto, tons digo: bueno, si ellos tienen una actitud positiva hacia el trabajo, de esa manera

		sonriendo y se voltea a ver al compañero al que le pregunta en seguida la profesora) (F1, E5, 93-95)	los voy calificando y me voy ayudando y con una actitud activa y positiva al trabajo, de esa manera voy ayudándolos. No son niños que si yo les pongo un examen o algo pues sí, (baja tono de voz) son niños que que no van a pasar…sí, propiamente ahí tengo que calificar valores y actitudes con ellos, habilidades y conocimientos va a ser más difícil…" (EM2) "Por aquí pasó el número de materias reprobadas. O sea, era con todos estaba reprobado (mhm) ya no había para salvarlo. Tons ahí sí, como no hay interés de él ¿para qué? (¿Ya qué?) No ya, o sea aquí ya no, mejor pues que lo lleven". (EM2) "Sería yo mentirosa si le dijera "llevo un seguimiento". No, no maestra. Yo creo que lo que hago es… los trato quizás igual que los otros, en el mismo trato, pero quizás en la forma de evaluar su trabajo es como otra, como otra… digamos rúbrica ¿sí? A unos, los que tengo que exigir, los que yo sé que están sanos, los que yo sé que no hay una eh, barrera de aprendizaje, no más se les califica su rúbrica y ahí se queda, pero a los pequeños que tenemos con problemas o con una… bueno, califico una rúbrica, pero con un grado

			de dificultad menor que los otros “. (EM2).
5. Apresurar de manera constante a los alumnos para que no haya desorden en la clase	7	Joven, deje de hacer aviones y ponte a trabajar Felipe. Necesito el trabajo ahorita (con tono enérgico). -Okey (se voltea y le dice algo a Mayra que está junto a ella. Se acerca Sebastián y uno de los gemelos y Elisa que también están junto a ella). Ma: Así me lo llevo y ya mañana vemos (Pasan Yolanda y Sebastián a entregar. Atrás uno de los gemelos despega la lona de la profesora con el ejemplo de la carta). Bueno jóvenes… (sigue recibiendo las cartas) Esssteee… (Recoge sus láminas y se dirige hacia el escritorio del frente. Hay muchas risas en el salón, muchos están de pie, Alan está con Joaquín y Valerio riéndose; atrás Toño también se ríe). Esteee… a ver Alan tu trabajo Ao Alan: Ya lo entregó Sebastián (señalándolo) (F7, E 7, 48-60)	“Tenía el pizarrón cerca, el cañón. Le decía yo al director: “hacía una letra, pasaba media hora, hacía una segunda letra” … “tres letras”, le digo a su mamá, “tres letras, ni siquiera tres palabras, señora, copió en toda la clase”. Y eso era todo” (EM2)