

Palabra escrita, interpretación oral:

Los libros de texto en la clase

ELSIE ROCKWELL

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados



Resumen

Investigaciones recientes sobre el uso de la lengua escrita muestran que las interpretaciones de los textos escritos son construcciones sociales. Este artículo intenta mostrar cómo las interpretaciones de las lecciones del libro de texto se construyen en la interacción verbal que se da en el salón de clases. La relación social con la lengua escrita se enmarca dentro de la estructura de la clase y el uso del texto modifica las pautas de interacción y del discurso docente.

Palabras claves: *Etnografía, Enseñanza primaria, Lengua escrita, Interacción maestro-alumnos, Conocimiento, Literidad, Libros de texto, México*

The written word and its oral interpretation: Textbooks in the classroom

Abstract

Recent trends in the study of literacy have shown that interpretations of written texts are social constructions. This article attempts to show how interpretations of textbook lessons are constructed in the on going verbal interaction in the classroom. The social relation with the written language is framed by the structure of the class, and the use of the text modifies patterns of classroom interaction and discourse.

Keywords: *Ethnography, Elementary education, Literacy, Teacher-student interaction, Knowledge, Textbooks, Mexico.*

Agradecimientos: Este artículo presenta parte de los resultados de un proyecto que recibió financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México con el Convenio PCEDCNA-0502/2 y el Convenio D113-903983. Agradezco los comentarios de mis colegas Antonia Candela, Ruth Mercado, Ruth Paradise y Rafael Quiroz, así como las observaciones de Dora Pellicer y Judy Kalman.

Dirección de la autora: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Apartado Postal 19-197, México DF 03900.

Original recibido: Marzo 1991. *Revisión recibida:* Mayo 1991. *Aceptado:* Mayo 1991.

INTRODUCCION

La escuela es considerada un contexto privilegiado para la adquisición de la lengua escrita. Sin embargo, en la cotidianeidad escolar, la lengua escrita está inmersa en una continua interacción oral. La intención de este artículo es mostrar las relaciones que se establecen con la escritura a partir de las prácticas orales que se desenvuelven en torno a un texto.

En la larga trayectoria de investigación sobre la oralidad y la escritura se han enfatizado los contrastes. Por ejemplo, se señala que la comunicación escrita requiere una mayor explicitación del significado, dado que no cuenta con los canales paralingüísticos (entonación, gestos) y los elementos contextuales que apoyan la expresión oral. En estudios de la última década, el interés se ha centrado más bien en cómo interactúan y se influyen la lengua oral y la lengua escrita (Goody 1987, Ong 1977, Street 1984, por ejemplo). Tannen propone el concepto de un «continuo oral-escrito», para indicar que tanto la expresión oral como la escrita pueden mostrar formas «basadas en lo oral» y formas «basadas en lo escrito» (1982). Ciertas estrategias característica de la tradición escrita se integran al uso público de la lengua oral (Tannen 1982, Cook-Gumperz y Gumperz 1982). La lengua escrita, a su vez, integra estrategias comunicativas, por ejemplo de la narración o la retórica, propias del modo oral.

Actualmente, la atención también se ha centrado en los usos cotidianos de la lengua escrita, más que en sus propiedades intrínsecas. Según Shirley Heath, para comprender los efectos de la escritura es fundamental analizar la inserción de la lengua escrita en «eventos de habla» (*speech events*). «Los eventos de habla pueden describir, repetir, reforzar, ampliar, enmarcar o contradecir los materiales escritos...» (1982, 93). En este sentido, se cuestiona el supuesto carácter «autónomo» o «descontextualizado» de la comunicación escrita.

Desde esta perspectiva es posible analizar lo que ocurre dentro del aula. En trabajos anteriores (Rockwell 1982, 1987) he analizado los usos específicos de la lengua escrita en el contexto escolar, así como las formas de mediación oral del texto escrito. En este caso, me interesa abordar lo que sucede con el texto escrito más importante al que tienen acceso tanto el maestro como los niños en la primaria, el Libro de Texto ¹, con el objeto de mostrar cómo se construye socialmente una interpretación del texto y una relación con la lengua escrita en la clase.

ORALIDAD Y ESCRITURA EN LA CLASE

Una clase ² es un tipo especial de «evento de habla». Las clases pueden ser además «eventos de uso de la lengua escrita» (*literacy event*) ³, cuando un texto escrito «forma parte integral de las interacciones y procesos interpretativos de los participantes» (Heath 1982, 93). En cada clase varían las formas de interacción en torno al texto y las interpretaciones que se construyen.

Las clases de primaria tienden a mostrar características especiales, distintas a las que existen en otros eventos de habla. La necesidad de transmitir conocimientos le da un carácter «asimétrico» a la interacción, en el

sentido de que uno de los participantes, el maestro, tiene mayor autoridad para definir el desarrollo del evento (cf. Wertch 1989). Esta asimetría explica algunas pautas formales de la interacción en el aula, que se han identificado en estudios de varios países (Ehlich 1986, Cazden 1986, Mehan 1979, Stubbs 1983, entre otros). Por ejemplo, los maestros tienden a marcar ritmos, cambios y cierres a lo largo de la clase. El cambio de turnos es de maestro a alumno a maestro, y no de alumno a alumno. Generalmente, el maestro pregunta y los alumnos contestan. A diferencia de otros contextos, las preguntas suelen ser hechas por quien conoce la respuesta en lugar de por quien busca información desconocida. Se dan formas de hablar que rara vez ocurren en otros contextos, como la respuesta a coro, la recitación y el dictado.

Las clases escolares tienden hacia el polo de la lengua escrita del continuo oral-escrito, porque privilegian la transmisión del contenido y presentan fuertes limitaciones sobre la negociación del significado entre los participantes (Tannen 1982). Pero también es cierto que el maestro, por lo menos en la escuela primaria, requiere de la participación de los alumnos y debe guiar la interacción con el grupo hacia la aceptación de «significados compartidos», rasgo que corresponde al polo oral. Esto tal vez explique por qué parecen coexistir en muchas clases lo que hemos llamado (Rockwell y Gálvez 1982) una lógica del contenido y una lógica de la interacción. Idealmente, el maestro debe organizar la lógica de la interacción de tal manera que conduzca a la apropiación de la lógica del contenido. Los alumnos tienen que atender, simultáneamente, a las «pistas» que señalan cómo deben participar en la interacción con el maestro y a los argumentos que conectan los componentes del contenido tratado. En cualquier clase existen tensiones y frecuentes desencuentros entre estas dos lógicas.

En muchas clases observadas se distinguen analíticamente dos espacios de interacción que se pueden caracterizar como el público y el privado, en un sentido específico. El espacio público está conformado por las intervenciones del maestro frente al grupo y por las intervenciones de los alumnos compartidas con el grupo y reconocidas por el maestro. Paralelamente, en el ámbito privado, se da una serie de comunicaciones entre los alumnos, algunas más audibles que otras (pláticas, notas, miradas, señales, ruidos). Entre los dos espacios existe cierta apertura: algunas reflexiones entre alumnos se expresan en el espacio público y los temas enunciados por el maestro entran a la dinámica privada. El habla en el espacio privado tiende a regirse por reglas más «orales», en el sentido de corresponder a conversaciones más simétricas. Este tipo de interacción también puede ocurrir, en ciertos momentos, entre el maestro y algunos alumnos.

Este cruce de lógicas y ámbitos significa que, a pesar de las pautas características, existe una diversidad de usos de la lengua oral en las clases. Más que ser producto de una competencia comunicativa específica (Mehan 1979), cada clase es resultado de un proceso de negociación. Las clases son negociadas entre maestro y alumnos en condiciones desiguales. Como plantea Erickson, el maestro tiene el poder «legítimo» dada su función institucional y su mayor conocimiento del tema, y tiende a definir los términos de la interacción, pero los alumnos también tienen su poder, en última instancia, el poder de resistir negándose a aprender lo que el maestro quiere que aprendan (Erickson 1986). Además, los alumnos pueden intentar defi-

nir dinámicas alternativas en la clase, valiéndose de la necesidad que el maestro tiene de que participen, así como por su propio interés en aprender. Generalmente, estas dinámicas permanecen en el espacio privado, paralelas a la interacción con el maestro. En ocasiones, los alumnos intervienen para intentar negociar con el maestro el sentido de lo dicho.

En las clases se manifiesta de muchas maneras la tensión entre estructuras de interacción basadas en la lengua escrita y estructuras basadas en la lengua oral. El uso docente de la lengua oral tiende a ser «formulaico»; los maestros recurren a formas preestablecidas de expresar el contenido curricular. Esta característica es asociada a la tradición oral, en donde las «expresiones formulaicas funcionan... como una manera conveniente de señalar conocimientos que ya se comparten» (Tannen 1981). En la tradición docente, muchas de estas expresiones corresponden a cierta codificación de formas de hablar sobre los temas curriculares, apropiadas y reelaboradas por generaciones de maestros, pero derivadas, en algún momento, de algún texto escrito; por lo tanto muestran léxico y estructuras cercanas a la lengua escrita⁴. En ciertos momentos, este carácter formal de lo oral en la clase se flexibiliza; el maestro se permite expresiones más coloquiales y la interacción se acerca a una conversación.

El continuo oral-escrito también se observa en los textos utilizados en la escuela. En algunos textos hay elementos basados en lo oral, como ciertas formas de expresión y preguntas dirigidas al lector. Las ilustraciones también deben ser leídas y relacionadas con lo escrito, sin embargo intentan suplir la falta de referencia contextual propia de la lengua escrita. Históricamente se han utilizado para acercar la comunicación escrita a los ámbitos de lo oral e influir así en la interpretación del texto (Davis 1975).

Cuando algún texto escrito aparece como parte integral de la interacción e interpretación de una clase, pueden suceder diferentes cosas que dependen de las características propias del texto y de la dinámica oral. En la relación bipolar maestro-alumnos, el texto presente es un tercer elemento al que ambos tienen que atender; en este sentido se «triangula» la relación. Por una parte, la presencia de texto incide en lo oral, de hecho obliga a modificar las pautas de interacción y la lógica del contenido. Por otra parte, la dinámica oral incide en la interpretación del texto; como plantea Heath, lo «describe, repite, refuerza, amplía, enmarca o contradice...».

EL TEXTO EN LAS CLASES

Para analizar la dinámica del texto en las clases, he utilizado una serie de 50 registros de clase de un estudio etnográfico en escuelas rurales de México⁵. Para la presente discusión seleccioné dos clases de Ciencias Naturales. Las clases se observaron en 1981, cuando los Libros de Texto, producto de la reforma de los setenta, tenían ocho años de vigencia. Estos libros se hicieron confiando que el texto dirigido a los alumnos era una vía adecuada para introducir prácticas innovadoras en la primaria. Los libros de Ciencias Naturales tienen características particulares: se intercalaron en el texto ilustraciones, sugerencias de actividades experimentales y preguntas acerca de la experiencia de los alumnos. Se esperaba que este tipo de texto pudiera invitar a la experimentación y a la discusión y así propiciar cierta forma de enseñar.

A partir de la observación etnográfica fue evidente que los nuevos libros no determinan una práctica docente uniforme; se utilizan de muy diversas maneras y difícilmente logran pautar la compleja interacción que se da entre el maestro y el grupo. En la práctica docente se encuentran siempre recursos de diversas tradiciones docentes, contruidos históricamente, apropiados por los maestros en el transcurso de sus vidas, articulados cotidianamente en la relación con el grupo (Rockwell y Mercado 1988, Mercado, en este volumen). Esos recursos incluyen formas de hablar, de interrogar y de usar los elementos que se tienen a la mano, entre ellos los libros de texto.

En la mayoría de las clases observadas, cuando los maestros se basan en una lección del libro, la enmarcan en una clase con estructura propia. Presentan el contenido con fórmulas conocidas, traducen el texto a expresiones familiares, recurren a ejemplos del medio. Deben atender el tiempo y la dinámica de la clase, lo cual hace que modifiquen secuencias y sentidos de las lecciones, sobre todo para poder concluir los temas tratados. Aun cuando el maestro intenta seguir la secuencia de una lección, suceden imprevistos que interrumpen su lógica, y a los que debe responder para mantener la interacción con el grupo. Por ejemplo, los alumnos, a partir de una lectura paralela, pueden anticipar los resultados de una actividad o las respuestas a preguntas. Sus intervenciones modifican la dinámica de la clase (Rockwell y Gálvez 1982, Candela 1989).

La manera en que el texto escrito entra en juego en esta dinámica se muestra en los siguientes dos ejemplos. Las pautas de interacción y la construcción de la interpretación son los dos ejes de análisis de las clases. Aunque no se pueden hacer generalizaciones a partir de estas clases, las diferencias entre ellas reflejan cierta tendencia vinculada a la introducción de los Libros gratuitos y su paulatina integración a la práctica docente, a partir de 1960.

El sonido y los sonidos

El director de una escuela rural, que tiene a su cargo el quinto grado, imparte la primera clase. Había iniciado su práctica como maestro en los años cincuenta, después de hacer estudios de bachillerato, y posteriormente se tituló en el programa de formación profesional del magisterio en servicio, que funcionaba de manera semi-abierta.

El maestro anuncia al grupo, con el libro en la mano, que va a retomar el tema «el sonido». Los alumnos probablemente están familiarizados con el contenido de la lección, titulada «Cómo cambia el sonido», ya que cada uno tiene su libro; sin embargo, no habían realizado las actividades sugeridas en el texto para explorar las variaciones del sonido con cajas, ligas elásticas y botellas.

Aunque el maestro enseña el tema que marca el libro, da la clase siguiendo una lógica discursiva distinta a la de la lección; intenta presentar una clasificación ⁶ de sonidos basada en los objetos o seres que los producen. A esta estructura integra los ejemplos ilustrados en las sucesivas páginas de la lección, así como otros que no se encuentran en el libro. Los siguientes dos extractos de la transcripción dan idea de la interacción ⁷.

1. M. «Nosotros estamos viendo allá en su libro, que nos dicen... por ejemplo... el gallo canta... al cantar está dando sonido...» (el texto no hace mención del gallo, pero lo ilustra). (.....)
Si nosotros vamos por ejemplo a una barranca (no ilustrada en la lección)... en una barranca, nosotros gritamos... (en) las paredes de la barranca... se reproduce un sonido en la forma de ecos... ese también es otra clase de sonido... pero, es igual al sonido que nosotros estamos haciendo... (se escucha el sonido de una motocicleta en la calle) nos está respondiendo quién... (tono de interrogación)... ¿el o la?
As. (varios) «Barranca».
- M. «La barranca, a través de sus paredes... bien, ahorita subió también... vean ustedes... una motocicleta y está haciendo un...» (tono de interrogación).
- As. «Sonido» (a coro).
2. M. «El reloj (con tono de nuevo inicio, viendo el libro, donde hay ilustración de reloj)... el reloj tenemos también que nos está dando un...» (tono de interrogación).
- As. (pocos) «Sonido».
- M. «Sonido... porque su máquina... está trabajando, está haciendo el reloj (muestra con la mano, cómo hace el reloj) tic toc.»
- A. «Nuestro corazón igual.»
- M. «Exactamente (tono de confirmar), por ejemplo el corazón... nuestro corazón también nos está dando un sonido, está a diario y a cada rato... dando el (tono de interrogación, los alumnos no contestan)... sonido de nuestro corazón (continúa).

A largo de la clase (12 min.) se establece cierta pauta de interrogación; después de nombrar cada ejemplo el maestro pregunta: «nos está dando un...?» o «estamos obteniendo un...?» Las respuestas de los alumnos se ritualizan, las pistas son suficientes para responder a coro «sonido», aunque también va perdiendo fuerza la respuesta y en ocasiones el maestro se contesta solo. En ciertos momentos, algún alumno logra romper este ritual, ofreciendo un ejemplo que el maestro retoma (nuestro corazón también).

Durante esta secuencia, en el ámbito privado se da un continuo ruido de fondo que el maestro intenta callar, con poco éxito: algunos alumnos imitan, en voz baja, los sonidos que corresponden a los ejemplos que menciona el maestro —lloran como bebés, imitan instrumentos, reproducen el sonido del corazón—, tal vez sin que el maestro se percate del sentido de los ruidos que producen los alumnos.

El maestro lee del libro sólo en dos momentos de la clase, aunque algunas de sus intervenciones, como la mención de la motocicleta, tal vez se originaron en su lectura previa del texto, que incluye la pregunta, «¿Qué estás escuchando ahorita?» No retoma directamente la sugerencia del texto de formar una orquesta con instrumentos inventados, pero pregunta sobre las diferencias entre los instrumentos que conocen los alumnos. Generalmente atiende a las ilustraciones más que al texto, aun cuando se refiere a lo que «dice» el libro.

La pauta establecida empieza a cambiar cuando el maestro se refiere a una de las ilustraciones iniciales, que muestra la actividad para comparar diferentes sonidos con una liga elástica clavada en una tablita. El maestro plantea este ejemplo como una situación hipotética: «a un pedazo de madera le ponemos una liga... al estirar la liga, ¿qué estamos obteniendo?»

Luego propone otras acciones, no sugeridas en el texto, que producirían sonidos, como repicar una campana. Generalmente agrega «estamos obteniendo un...?», pero los alumnos entran en otra dinámica y pocos con-

testan. Entre ellos empiezan a producir una serie de sonidos en sus mesabancos. El maestro no integra esta actividad al ámbito público, más bien intenta controlar el ruido, pero continúa proponiendo ejemplos que desencadenan acciones: «Si ponemos nuestro oído acá (lo muestra, sobre la mesa) y aquí el compañero le está haciendo un ruidito, a ver qué sonido estamos haciendo...?» Un alumno contesta, y el maestro retoma su respuesta: «La vibración... ese sonido es una vibración de la madera.»

Esta secuencia da inicio a una relación distinta entre maestro, alumnos y contenido temático. Ahora, la producción de sonidos rítmicos en las bancas se asocia con las actividades propuestas en el texto. La respuesta ritualizada, «sonido», llega a ser más o menos irrelevante frente a la exploración propia de los sonidos producidos.

Los alumnos sólo suspenden el ruido cuando el maestro inicia la lectura del texto que acompaña la ilustración de las tablitas con una liga: «Investigación uno: Necesitas un liga o una cuerda. Estírala y deténla en los extremos sobre un pedazo de madera con tachuelas o clavos. ¿Qué necesitas para que suene más fuerte?» Al terminar de leerlo, el maestro hace una pregunta distinta a las usuales: «¿Entre más la estiremos, sonará más o sonará menos?» La pregunta no produce la respuesta a coro; tampoco hay ruido. Unos alumnos gritan «Sonará más», y el maestro retoma, «Sueña más, claro que sí».

El maestro continúa:

- M. (lee el texto) «Fíjate bien cómo se ve la cuerda cuando produce un sonido fuerte y cómo se ve cuando produce un sonido débil... (suspende lectura). Es por ejemplo, si yo estiro una liga más fuerte, obtendré un sonido más... (tono de interrogación).»
- As. (Varias respuestas) «Quedito» «Lento»...
- M. «Más duro... más fuerte... y si dejo más floja la cuerda obtengo un sonido más... (tono de interrogación).»
- As. (Varias respuestas) «Quedito» «Lento».
- M. «Más lento, verdad». (continúa).

En el texto que continúa leyendo el maestro, se relacionan las diferencias entre los sonidos con la amplitud: «Un sonido tiene mayor intensidad o es más fuerte cuando tiene mayor amplitud. Para producir sonidos más intensos necesitas más energía; por ejemplo, jalar más una cuerda.» En este caso el maestro no retoma el concepto, posiblemente intuyendo su dificultad inherente, filtrando, consciente o inconscientemente, el contenido curricular. No obstante, el texto permanece como referencia posible para la reflexión autónoma de los niños, que sólo de vez en cuando se expresa en el ámbito público. Por ejemplo, un alumno repara en el término «energía» y lo asocia con la electricidad. El maestro delimita el tema: «Juan, ya no estamos con la electricidad, eso ya lo platicamos». El maestro suspende la lectura del texto, y regresa a la estructura de las «clases» de sonido, ejemplificando con diferentes instrumentos musicales.

En esta clase, la oralidad se muestra inicialmente como una pauta de interacción «formulaica», que codifica cierto conocimiento escolar mediante un ritual de preguntas y respuestas reiteradas. La presencia del texto, leído por el maestro en voz alta, y por los alumnos, por lo menos potencialmente, en silencio, es una referencia paralela al tema. La lectura del texto incide en la estructura de la interacción oral, abriendo espacios para intervencio-

nes más diversas. También influye en las categorías usadas para hablar del tema: se modifica la fórmula «con tal cosa... obtenemos un sonido», para plantearse: «con tal acción, cómo es el sonido que se obtiene... (fuerte o débil)». Si bien en el ámbito público el maestro filtra la interpretación del texto, en el ámbito privado se desencadenan acciones y expresiones que permiten otro tipo de relación con el contenido.

En los momentos en que se lee el texto, paradójicamente se abre la posibilidad de expresión de una oralidad distinta en la clase. Las intervenciones de los niños menos sujetas a la pauta preestablecida sólo de vez en cuando entran al ámbito público de la clase, reconocidas por el maestro (Ao. «Se oye como una guitarra», M. «Exactamente, como si fueran cuerdas»). Sin embargo, la expresión entre niños sobre el tema mismo tiende a permear la clase, y es de hecho el contexto de recepción de lo que el maestro expone. Los ejemplos y la posibilidad de experimentación sugerida por el libro desencadenan el «ruido» que es la existencia más palpable de lo oral en esta clase.

El ciclo del agua

En la segunda clase ⁸, de cuarto grado, impartida por un maestro de formación normalista más reciente, el uso del texto se enmarca en una estructura de interacción distinta, que tiene consecuencias en la relación con la lengua escrita. La clase dura una hora.

El maestro anuncia que van a terminar el trabajo sobre el tema «el ciclo del agua». Sin que él se los indique, los alumnos buscan la lección del mismo título en el libro de texto y ubican la página en que se habían quedado. En la primera secuencia, el maestro pregunta, de la manera sugerida en la lección, sobre las lluvias y la dirección de los vientos en el pueblo en días anteriores. Se suscitan controversias entre los niños y, como el maestro no tiene información sobre el asunto, la discusión queda inconclusa. En la siguiente secuencia, el maestro regresa a un terreno más seguro, cercano a la tradición escolar.

- M. «Bueno, yo les pregunté sobre el viento por esta razón... ¿Qué es lo que trae o lleva el viento?»
 As. «Las nubes» (tono de respuesta conocida).
 M. «¿Y qué forman las nubes?»
 As. «Gotas de agua.»
 M. «¿Y el agua para qué sirve?» (no es tema del texto).

Los alumnos ofrecen diversas respuestas, que el maestro generalmente repite, aceptando: «Para tomar», «Para hacer las comidas», «Para lavar la ropa», «Para asearse».

- M. (Cambia de tono) «Bueno, el ciclo del agua... ¿Por qué se llama ciclo del agua...?»

Un alumno empieza a responder algo sobre la lluvia (no transcrito), el maestro interrumpe.

- M. «De las nubes cae el agua, de la tierra vuelve a subir en forma de... (tono de interrogación)»
 Ao. «Vapor».
 M. «Vapor... Por eso se llama ciclo (énfasis), porque está en constante movimiento» (Hace el movimiento del ciclo con la mano).

El maestro tiende a definir el ritmo y el desenlace, da la palabra, avala algunas respuestas, redefine preguntas. Muestra una gama de estrategias de interrogación: hay preguntas que producen una respuesta corta, relativamente conocida y a veces contestada a coro (¿Y qué forman las nubes?); otra pregunta produce una lista de respuestas diferentes, todas aceptadas, por parte de varios alumnos (¿Y el agua para qué sirve?). Hay una pregunta que solicita una respuesta más elaborada (¿Por qué se llama ciclo del agua?), y finalmente, una pregunta en forma de enunciado, que se suspende para que los alumnos lo completen (...de la tierra vuelve a subir en forma de...). Durante el resto de la clase se repiten estas pautas, como fórmulas orales que facilitan la interacción entre el maestro y los alumnos.

En la siguiente parte de la clase, el maestro sigue de cerca la lección del libro. Pasa a diferentes alumnos a leer y releer partes del texto e intercala entre las sucesivas lecturas sus propias intervenciones. Insiste en que «lo importante es entender lo que leen...» El primer texto que leen, en momentos sucesivos, es el siguiente:

El viento lleva las nubes de un lugar a otro. Por eso, el agua que se evapora en un lugar puede caer en forma de lluvia en otro muy alejado. ¿Por qué crees que cuando hay tormentas en las costas puede llover en algún lugar del centro de la República? (ilustrado con escenas de lluvias y con un mapa de México con flechas indicando los vientos).

La pregunta, dirigida a cada lector, es un elemento especial en este texto; pide una respuesta que no se da como tal en la lección. Además presupone una serie de relaciones nada evidentes entre los elementos del ciclo del agua. Al contrario de lo que se supone, el texto no explicita todo lo que se requiere para su comprensión⁹.

Durante los siguientes diez minutos, el maestro trabaja sobre la interpretación de este texto. No retoma la pregunta como tal en su propio discurso; reconstruye las relaciones presupuestas por la pregunta, usando estrategias de interrogación propias. También agrega información y muestra el proceso en el pizarrón por medio de un dibujo de nubes que van del mar hacia el otro lado de unos cerros. Se nota esta dinámica en los siguientes extractos:

1. M. (indicando los mares en el mapa) «Aquí se forman las nubes. ¿Por qué se forman?»
 Ao. «Porque hay ríos».
 M. «¿En los mares hay ríos?»
 (Hay otras intervenciones de alumnos). (.....)
 M. «¿Con el sol qué pasa?»
 Ao. «Se calienta el agua».
 M. «Y empieza a...» (tono de interrogación).
 Ao. «Evaporarse...»
 M. «Evaporarse... ¿Y lo vemos cuando se evapora?»
 A. «No».
 M. «¿Nosotros veríamos cómo está evaporándose el agua de nuestro cuerpo?»
 As. «No».
2. M. «Bueno (tono de nuevo inicio) fíjense, en este momento hay una tormenta en el mar... en la radio, en la tele se ve que deja sin casas a la gente, cómo las gentes salen con sus cosas, sus ropas, todo, las casas se caen, hay tormenta en esas partes y ¿qué sucede con nosotros?»

- Aa. «No llega el agua».
 M. «Sí llega... pero como dice la compañera, llega poca agua... Allá hay mucha lluvia, aquí poca, y ¿quién nos la va a traer?»
 As. «El viento» (a coro).
 M. «El viento... por eso dice el texto, ya lo leyó el compañero, por eso, el agua que se evapora en un lugar puede caer en forma de lluvia en otro muy alejado».

Los recursos utilizados al inicio de la clase reaparecen en la interrogación sobre el texto: hay preguntas que elicitán respuestas a coro (¿Y quién nos la va a traer?); preguntas que apelan a la experiencia de los alumnos (¿Y aquí qué pasa?); preguntas que presuponen una respuesta más elaborada (¿Con el sol qué pasa?), cuya respuesta el maestro recompone, al solicitar la palabra que complete su frase (Y empieza a...?). Estas preguntas tienen el efecto de recordar asociaciones, como la evaporación del agua y el movimiento de las nubes, que son necesarias para la comprensión del texto leído.

En esta secuencia, una alumna parece cuestionar (no llega el agua) que llueva en el centro cuando llueve en las costas, uno de los sentidos posibles de la pregunta que leyeron. El maestro ofrece una interpretación que concilia la lectura del texto y la experiencia local (llega poca agua... ¿quién nos la va a traer?) y establece otro de los sentidos posibles del texto: que los vientos traen las nubes de la costa, no la lluvia.

El maestro pide que lean, esta vez el siguiente texto:

Desde mayo hasta septiembre u octubre, los vientos traen aire con mucha agua en forma de vapor a la mayor parte de la República Mexicana.

Este texto introduce una formulación distinta del proceso, cuya interpretación implica comprender, entre otras cosas, las relaciones del vapor con las nubes, de los meses del año con la época de lluvias, de la dirección de los vientos con el mapa del país. La explicitación de estos supuestos ocupa la siguiente secuencia¹⁰.

El maestro integra de nuevo la interpretación del texto a la estructura de interacción, refiriéndose a la gráfica del pizarrón. Sus preguntas respecto al texto producen respuestas diversas, no la respuesta conocida, a coro. A la pregunta, «¿Qué nos están trayendo los vientos?», los alumnos proponen «lluvia», «agua», «aire», «vientos», «nubes», palabras tomadas del texto, que normalmente serían aceptadas por el maestro, pero esta vez no las acepta. El maestro pide una nueva lectura, enfatizando que «entiendan» y reformula la pregunta: «Lo que acaba de leer su compañero habla de vientos... pero, ¿qué vientos?», y luego, «¿Las nubes se forman en qué parte?» Los alumnos proponen, «En charcos», «lagos», «Océano Pacífico». Unos insisten «del mar».

El maestro completa la respuesta, señalando el mapa.

- M. «En el mar se forman las nubes que traen la lluvia. Ahora en México, fíjense, en el norte no hay mar (....) De septiembre a mayo vienen los vientos del norte. Entonces ¿creen que en esos meses traen agua?»
 As. (Varios) «No».
 M. (....) «Desde septiembre a mayo traerán más o menos agua?»
 Ao. (Contesta la pregunta anterior). «No, porque allá no hay agua».
 M. «¿Cuáles nubes nos traen agua?»
 As. «Las que vienen del mar».

- M. Estas vienen del mar»... (Dibuja flechas en el mapa del pizarrón, indicando las nubes del mar) «Fíjense que estos vientos van a ocasionar que estas nubes choquen con las montañas (...) y provoquen tormentas (...) Por eso nos llueve de preferencia en las costas». (Continúa leyendo).

Este ejemplo muestra cómo el maestro intercala lectura, dibujo, preguntas y explicación en el proceso de explicitar el texto. Para ampliar el sentido del texto, utiliza un contra-ejemplo, los vientos del norte que no traen nubes, y explica la relación entre las montañas y la lluvia en las costas.

La dinámica de esta secuencia, centrada en el contenido curricular y dirigida por el maestro, contrasta con lo que ocurre en la siguiente actividad, que inicia con la observación detenida de la ilustración final de la lección que muestra los elementos del ciclo del agua en un panorama natural. Al contestar qué observan, los alumnos modifican la pauta de respuestas de una palabra, para expresar, de manera más elaborada, algunas de las relaciones planteadas durante la lectura del texto: «llueve y el agua se filtra por abajo», «se calienta y sube y otra vez forma las nubes». La interacción con el maestro adquiere cierto equilibrio.

- A. «Se evapora el agua».
 M. «De acuerdo, pero hay otra cosa».
 A. «Detrás de la montaña también llueve».
 M. (mira el libro de nuevo) «Detrás de la montaña también llueve (lento)... es cierto (énfasis, como si no lo hubiera notado antes). Otra cosa que no han visto...»
 A. «Estaban muy negras las nubes y ahora están blancas...»
 M. «Estaban muy negras las nubes y ahora están blancas... (tono dudoso). Lo que quería que observaran es que mucha agua, aunque trae beneficio, también destruye... porque se lleva la tierra».

Como en el caso de la secuencia anterior en torno al texto leído, lo que se expone no se extrae del libro; es información que tanto los alumnos como el maestro llevan a la discusión en torno al libro. Al comentar la ilustración, este proceso se vuelve más abierto y elaborado que al interpretar el texto. Se abordan varios temas afines (erosión, microbios) y se inicia una larga conversación a la que los alumnos aportan con ánimo sus conocimientos sobre la profundidad de los pozos del pueblo. En esta secuencia, el maestro cuenta anécdotas de otros pueblos y se permite utilizar formas de hablar alejadas de la formalidad textual (M: «Allá rascan los pozos super hondísimo»).

El maestro cierra esta fase formalmente: con cambio de tono, dice, «Bueno, llegamos a la conclusión...» Pregunta: «¿Por qué decimos que hay un ciclo?» Un alumno, aún con ánimo de la plática anterior, ofrece, «Porque va y viene». El maestro redefine las reglas: «Va y viene, suena a que agarra su caballo, se va y luego vuelve». Acepta en cambio la formulación de otro alumno, más cercana a la tradición escrita: «Sube en forma de vapor y forma nubes y luego cae...» Luego procede a dictar el cuestionario final, en los términos apropiados para un texto escrito.

LA RELACION SOCIAL CON EL TEXTO

Una dimensión importante del análisis anterior es la relación social que se establece con la lengua escrita. Cuando el texto no está presente en la

interacción, las clases tienden a centrarse en cierta formulación oral del contenido escolar, cercana a la tradición escrita, y muestran formas ritualizadas de interacción entre maestro y alumnos. Cuando el libro se usa como referente directo en la clase, generalmente se construye una interpretación oral, lo cual suele llevar a la interacción por caminos menos formales, más abiertos a la reelaboración del texto, en lugar de su repetición. Ciertas características, como la presencia de ilustraciones y de preguntas en los libros de Ciencias Naturales ¹¹, tienden a dar pie a interpretaciones más diversas sobre el contenido curricular. En estos casos, las pautas de interacción se acercan más a la modalidad oral de conversación, y se abre espacio (privado o público) para la expresión de reflexiones más autónomas de los niños.

El acceso directo al texto y la posibilidad de construir colectivamente una interpretación de su sentido son factores significativos en la relación con la lengua escrita. Heath (1982) ha contrastado varias situaciones en un barrio rural, para mostrar los distintos sentidos que adquiere esta relación. En aquellas situaciones en que la interpretación del texto escrito está en manos de los lectores, como es el caso de la lectura colectiva de un periódico o el canto de himnos religiosos, suele darse una recomposición oral que recrea el texto de manera semánticamente más compleja. La relación es distinta, por ejemplo, durante entrevistas para solicitar empleo o crédito, descritas por la autora. Los interesados se encuentran en desventaja por no tener acceso directo al texto impreso (reglamentos, formularios) que controla el entrevistador o bien por ignorar las reglas para manejarlo en la negociación. En este caso, a diferencia del anterior, no se da la posibilidad de confrontar o conciliar interpretaciones.

La relación social que se establece con la lengua escrita es fundamental para la apropiación del texto en cada contexto. En las clases, dada la asimetría inherente a la relación maestro-alumnos, se construye de manera especial la relación con la lengua escrita. La necesidad de transmitir cierto contenido y la dinámica de la interacción con el grupo funcionan como elementos con efectos contradictorios sobre la interpretación del texto.

En las clases analizadas, el hecho mismo de que el libro esté en manos de todos los alumnos, en comparación con lo que sucede en clases en que el contenido sólo es dictado por el maestro, juega a favor de una mayor apropiación del texto. La construcción oral de una interpretación que se da en estos casos, generalmente no ocurre cuando los alumnos sólo tienen acceso a una biblioteca, y no se trabaja durante la clase sobre la lectura de un mismo texto. Es decir, mientras más cerca está el texto de los alumnos, éstos tienen más posibilidades de participar en su interpretación mediante prácticas orales, colectivas y alternativas. Esta es una de las ventajas del uso de libros de texto.

La relación con la lengua escrita y la interpretación que es posible construir dependen de las formas en que interactúan maestros y alumnos en relación con el texto. Las pautas de interacción mediante las cuales el maestro integra el texto a la clase desde luego varían. En algunos casos, se restringe la interpretación, aunque el texto queda como referencia paralela para los alumnos. En otras clases, en el curso de la interacción con el grupo el maestro propone y retoma interpretaciones que explicitan y amplían el texto, y que en ocasiones lo contradicen. El sentido no se extrae del texto, se construye socialmente.

Se da la apropiación del contenido de cualquier texto escrito, en gran medida, por esta mediación oral, que generalmente es colectiva, social. Esto es cierto aun cuando el diálogo sea interiorizado, y sólo aparentemente individual, como lo planteó tan lúcidamente Bakhtín (1981). Cuando no se da esta posibilidad, el texto permanece ajeno, y es más lejana la posibilidad de apropiación de su contenido. Curiosamente, cuando las formas de la interacción verbal son más cercanas al polo oral del continuo oral-escrito, existen mayores posibilidades de construir el sentido del texto escrito.

Notas

¹ En México, desde 1960, el gobierno edita libros de texto nacionales para las primarias, que se entregan gratuitamente a todos los alumnos cada año. En 1972, y luego en 1980, se elaboraron nuevos libros, con un enfoque innovador, con participación de investigadores y de maestros. En algunos sectores sociales, estos libros son los únicos a los que tienen acceso los alumnos y sus familias. En años recientes, los libros han sido objeto de fuertes polémicas respecto a sus consecuencias pedagógicas y contenidos curriculares, y su futuro es incierto. El presente análisis intenta contribuir al debate con una apreciación de los usos y posibilidades de los libros en clase.

² Por «clase» entiendo una unidad temática dentro de la jornada escolar, definida por el maestro («Saquen su libro de Ciencias Naturales, página...»). Cada clase contiene una serie de secuencias discursivas, a veces intercaladas unas en otras. Las secuencias se pueden distinguir por marcadores explícitos («Bueno, ya llegamos a las conclusiones») o por cambios de entonación o acciones específicas. Por ejemplo, iniciar o pedir lectura de un texto suele marcar el inicio de una secuencia. Estas secuencias constituyen la unidad de análisis.

³ En inglés el término «literacy» integra una serie de significados referidos no sólo a la alfabetización, sino también a los usos sociales de la lengua escrita, considerada como fenómeno cultural. Al no existir un término equivalente en español, he optado por usar frases que se refieren a ciertos aspectos del concepto original, según el contexto en el que lo uso.

⁴ Ong (1977) se refiere a este fenómeno como «oralidad secundaria», es decir, oralidad derivada de un texto escrito. La idea también ha sido expuesta por otros autores.

⁵ Las observaciones se hicieron como parte del proyecto. «La práctica docente y su contexto institucional y social», codirigido por Elsie Rockwell y por Justa Zepeleta, en el que colaboraron Ruth Mercado, Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval. Los productos de este proyecto se incluyen en el Informe Final, 1986. Continuamos trabajando con el archivo de campo.

⁶ Es probable que esta estructura corresponda a la tradición de enseñar las Ciencias Naturales con esquemas de clasificación de los fenómenos estudiados y de sus propiedades.

⁷ Durante la observación (por la autora), se hizo un registro detallado de la interacción de la clase, además de una grabación, cuya transcripción se integró al registro final. Los puntos suspensivos indican pausas. Para fines de exposición, omitimos algunas repeticiones y expresiones que no fueron inteligibles e incluimos entre paréntesis la información no verbal o contextual pertinente, así como nuestras interpretaciones del sentido de algunas entonaciones. Los puntos entre paréntesis indican partes omitidas. Como toda transcripción, ésta es una versión de la interacción.

⁸ Esta clase fue observada por la autora y registrada directamente, sin grabación.

⁹ Este es un buen ejemplo de cómo lo escrito no siempre es autónomo, en el sentido de contener «todo lo necesario para su comprensión». Este concepto es discutido por Tannen (1982). La idea de la «autonomía» o «descontextualización» de la lengua escrita se encuentra en el pensamiento de Bourdieu y de Bernstein.

¹⁰ Es necesario aclarar que los niños establecen sus propias interpretaciones de los fenómenos y no necesariamente asimilan tal cual las que se construyen en interacción con el maestro. Por ello, no presupongo ningún resultado de la clase en términos cognitivos.

¹¹ Aunque el análisis se refiere a los textos de Ciencias Naturales, se han observado procesos semejantes en otras áreas con textos que tienen diferentes características.

Referencias

- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: The University of Texas Press.
CANDELA, A. (1989). «La necesidad de entender, explicar y argumentar: Los alumnos de primaria en la actividad experimental». Tesis de Maestría. México: Departamento de Inves-

- tigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (en prensa).
- CAZDEN, C. (1986). «Classroom Discourse». En Wittrock, M.C. (ed) *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- EHLICK, K. (1986). «Discurso escolar: Diálogo?». *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 11. Campinas, Brasil: Universidad de Campinas.
- ERICKSON, F. (1986). «Qualitative Research on Teaching». En Wittrock, Merlín C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- DAVIS, N. Z. (1975). «Printing and the People». En Davis, N. Z., *Society and Culture in Early Modern France*. Stanford, California: Stanford University Press.
- GOODY, J. (1987). *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK-GUMPERZ, J. y GUMPERZ, J. J. (1981). «From oral to written culture: The transition to literacy». En M. F. Whiteman (ed.), *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- HEATH, S. B. (1982). «Protean Shapes in Literacy Events: Ever Shifting Oral and Literate Traditions». En D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language, Exploring Orality and Literacy*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- ONG, W. (1977). *Orality and Literacy*. Londres: Methuen. (Traducción, México: Fondo de Cultura Económica).
- ROCKWELL, E. (1982). «Los usos escolares de la lengua escrita». En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- (1988). «Procesos cotidianos, lenguaje y conocimiento en el aula». *Colección Pedagógica Universitaria*, 15. Jalapa: Universidad Veracruzana.
- ROCKWELL, E. y GALVEZ, G. (1982). «Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo». *Educación*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, Secretaría de Educación Pública.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1988). «La práctica docente y la formación de maestros». *Investigación en la Escuela*, 4.
- STREET, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STUBBS, M. (1983). *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- TANNEN, D. (1982). «The Oral/Literate Continuum in Discourse». En D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language, Exploring Orality and Literacy*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- TANNEN, D. (1989). *Talking Voices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTCH, J. V. (1989). «Semiotic mechanisms in joint cognitive activity». *Infancia y Aprendizaje*, 47.

Extended summary

Recent trends in the study of literacy have shown that interpretations of written texts are social constructions. This article attempts to show how interpretations of textbook lessons are constructed in the ongoing verbal interaction in the classroom. The social relation with the written language is framed by the structure of the class, and the use of the text modifies patterns of classroom interaction and discourse.

Several ideas on the relation between orality and literacy provide the starting point for the analysis. The concept of an «oral-written continuum» proposed by Tannen (1982) has been useful to capture the complex intermeshing of these two modes of communication in the classroom, where orality often includes literacy-based formulaic expressions and the written text can include oral-based questions directed to the reader. Furthermore, in most classes, orality and literacy are in constant interaction. Heath (1982) focused attention on the everyday uses of the written language, and proposed the term «literacy event» to study the social relation to writing as an integral part of speech events. In her analysis, the relation which is established with the written text varies from context to context, allowing different forms of interpretation and varying degrees of autonomy and con-

trol by those involved in the literacy event. This perspective is useful for the study of teacher-student interaction.

The uses of literacy are affected by the particular characteristics of classroom speech events, which have been studied in different countries (for example, Stubbs, 1983, Mehan, 1979). The asymmetric relation between the teacher and the students generates certain patterns of interaction rarely found in other contexts. Such is the case of the restrictions in turn-taking and the «pseudo-questions» which are typical of teaching. But classroom interaction is also the product of negotiation, where both students and teachers have the possibility of influencing outcomes. In many classes, a tension is generated between the «public sphere», acknowledged and generally controlled by the teacher and a «private sphere» of informal communication among students. Furthermore, the students' attention is often divided between the «logic of content» and the «logic of interaction». Interpretations of the text are constructed within this context.

The present analysis focuses on the use of textbooks in two rural grade school classrooms in Mexico. The comparison between the classes shows different forms in which teachers incorporate the reading of a text into the flow of oral exposition and interrogation. Teachers' interventions filter, elaborate and modify meanings of the text. Their questions orient possible readings. Yet the fact that a text is available to all students may also force the teachers to modify the logic of their own discourse and incorporate students' interpretations.

In the first class, on the topic of sound, the interpretation of the text is subordinated to the discursive structure of exposition. The teacher begins the class by comparing the sounds produced by different instruments, animals or things. The question-answer ritual established during this part is momentarily modified when the teacher reads a section of the text which suggests an experiment and opens new questions. Interpretation of this text is kept within the bounds of the teacher's logic, as he selects and eliminates content. Within the «private sphere», the children take up and imitate or produce the various sounds suggested in the text, an activity which the teacher considers as «noise» and attempts discipline.

In the second case, the teacher centers the class on the interpretation of a lesson on rain and through a series of questions makes explicit several presuppositions of the text the students have read. The teacher backs up this activity with the use of maps, drawings on the blackboard, references to local climate and to news of other places. The interaction enriches the interpretation of the text, which closes with a discussion on the illustrations included in the book, and on related topics, such as the ecological effects of rain and the depth of the wells in the village. In this class, reading the text leads to a more elaborate use of oral language.

The use of textbooks, a matter of current controversy, neither predetermines teaching styles nor limits the interpretation of content. In these classrooms, the use of the text often modifies the formulaic nature of traditional teaching and permits more spontaneous oral expression. Oral interaction in turn facilitates the acquisition of literacy. Direct access to a textbook allows both the children and the teacher to become involved in the construction of diverse interpretations of the text.