

Co-construcción del discurso en el aula: alineamiento con contextos mentales generados por el profesor*

Luis Paulo da Moita Lopes**

Palabras clave

- co-construcción discursiva,
- salón de clase de lengua materna,
- contextos mentales,
- relaciones asimétricas.

RESUMEN

Los contextos mentales contruidos por los coparticipantes involucrados en la tarea de enseñar y aprender siguen restricciones típicas del salón de clase que generan problemas de construcción de significados, esto es, del aprendizaje en el salón de clase. Estas restricciones surgen debido a que, según un análisis reciente, el salón de clase se justifica socialmente como espacio de encuentros de aprendizaje, a diferencia de otras situaciones interaccionales. Este trabajo se caracteriza por un microanálisis etnográfico de una clase de lectura en lengua materna con la tarea de analizar los múltiples contextos mentales codirigidos por la profesora y los alumnos. El análisis revela que uno de los problemas de la co-construcción del discurso-aprendizaje en el salón de clase está orientado por la dificultad de que los alumnos se ciñan a los contextos mentales proyectados por la profesora en la interacción con base en la posición que ésta ocupa como líder de la asimetría típica del salón de clase.

* Agradezco al CNPq (523730/94-2) y al FUJB (3825-3) por el apoyo financiero para la investigación descrita aquí.

** Da Moita Lopes, Luis Paulo, "Co-construcción del discurso en el aula: alineamiento a contextos mentales generados por el profesor", (UFRJ)-(Brasil).

Introducción

Si el discurso en el aula es una extensión de la conversación fuera de ella, lo que los participantes discursivos hacen en la misma, en sus acciones discursivas, no es, en principio, diferente de sus acciones fuera de ella, ya que todo encuentro interaccional se puede entender como un acto de co-construcción de significado (Moita Lopes, 1995a). Sin embargo, si la interacción es determinada sobremedida por los contextos mentales (Edwards y Mercer, 1987) o por los marcos interaccionales (Tannen y Wallat, 1987) proyectados en el discurso por los actores en contextos sociales específicos, hay que considerar que las restricciones de dichos contextos mentales y sociales, determinadas por los papeles desempeñados por los participantes —en este caso, por alumnos y profesores en su actuar discursivo— tienen una función central en la construcción del discurso en el aula. A diferencia de otros acontecimientos interaccionales, la construcción del discurso en el aula está orientada por el hecho de ser socialmente justificable como un acontecimiento de enseñanza/aprendizaje. El presente trabajo consta de un microanálisis etnográfico de una clase de lectura en lengua materna cuyo objetivo consiste en focalizar los múltiples contextos mentales co-dirigidos por los alumnos y por su profesora. En primer lugar, se discute la visión de discurso y de aprendizaje como co-construcción social en que se basa este trabajo. A continuación, se focaliza la noción de contexto mental a partir de su localización en relaciones asimétricas, que son típicas del aula. Se pasa, entonces, a la descripción del contexto y de la metodología de investigación y al análisis de los datos. El análisis revela que uno de los problemas de la co-construcción social del discurso/aprendizaje en el aula es motivado por la necesidad de que los alumnos se alineen a los contextos mentales que la profesora proyecta durante la interacción, sustentándose en la posición que ocupa como líder de la relación asimétrica dentro del aula.

Discurso y aprendizaje como co-construcción social

Tanto el discurso como el aprendizaje están siendo entendidos, cada vez más, como procesos esencialmente sociales. A partir del trabajo pionero de M. Bajtín, el discurso, como una forma de acción en el mundo, es concebido, como el resultado de procesos interaccionales orientados por los participantes discursivos. De este modo, el significado no se considera como algo inherente al lenguaje, sino como algo construido por participantes discursivos que actúan en el mundo a través del lenguaje. Como dice Bajtín (1981): "La palabra se dirige a un

interlocutor: es función de la persona de ese interlocutor" (Bajtín, 1981: 112); o "Esa orientación de la palabra en función del interlocutor tiene una importancia muy grande. En realidad, cada palabra comporta dos fases: está determinada tanto por el hecho de que procede de alguien, como por el hecho de que se dirige a alguien; constituye justamente el producto de la interacción del locutor y del oyente" (Bajtín, 1981: 113). Esta visión explica tanto el fenómeno de la interacción oral como el fenómeno de la interacción escrita, en el cual los participantes discursivos no se encuentran uno contra el otro: "Toda enunciación, aun en la forma inmovilizada de la escritura, es una respuesta a alguna cosa y es construida como tal. No pasa de ser un eslabón en la cadena de los actos de habla. Toda inscripción prolonga aquellas que la precedieron, traba una polémica con ellas, cuenta con las reacciones activas de comprensión, las anticipa". (Bajtín, 1981: 98).

Es a través del discurso, de la interacción, entonces, que construimos los significados por medio de los cuales actuamos en el mundo. Por tal motivo, la interacción despierta en forma creciente el interés de investigadores provenientes de campos diferentes (psicología, educación, lingüística aplicada, sociología, etc.), quienes parten igualmente del principio de que el foco en la interacción es indispensable para tener acceso a la vida social, por lo cual constituye, la médula de las Ciencias Sociales (Markova, 1990: 3). La vida social, es decir, la sociedad, es entendida entonces como entidad construida por el discurso. El estudio del discurso como una forma de acción permite comprender cómo las personas, al actuar en el mundo a través del lenguaje, construyen, destruyen y reconstruyen el mundo a su alrededor: "A través de la comunicación social las personas definen y construyen su realidad social, la amoldan y actúan sobre ella" (Luckmann, 1984: 14).

Este actuar en el mundo mediado por el lenguaje está, sin embargo, situado cultural, institucional e históricamente (Wertsch, 1991: 8): "[...] lo esencial en la tarea de descodificación no consiste en reconocer la forma utilizada, sino comprenderla en un contexto concreto, preciso, comprender su significación en una enunciación particular" (Bajtín, 1981: 93). Por eso el interés en el análisis del discurso situado (Duranti y Goodwin, 1992) o en la interpretación situada (Gumperz, 1992), que posibilitan entender la acción discursiva como circunstancia que envuelve a los seres humanos que actúan en prácticas discursivas específicas en las cuales están en juego las relaciones de poder o los proyectos políticos a los que están vinculados (cf. Fairclough, 1987, 1992a, 1995; Lindstrom, 1992; etc.). En este juego interaccional, las relaciones entre los participantes discursivos se constituyen como asi-

métricas o simétricas. Volveré a esta cuestión en la sección siguiente, cuando señale la noción de contexto mental o marco interaccional.

Así como adopté hasta el momento una visión del discurso como co-construcción social, voy a asumir también esta posición en relación con el aprendizaje, o en un sentido más amplio, en relación a la cognición. Siguiendo los presupuestos de la psicología vygotskiana, entiendo que el aprendizaje es un fenómeno social, en el sentido en que también es mediado por la interacción entre participantes discursivos que, actúan en conjunto en la realización de una tarea. Varios psicólogos (Wertsch, 1985 y 1991; Bruner, 1986; Lave y Wenger, 1991; Newman, Griffin y Cole, 1989, etc.), operando bajo la inspiración de Vygotsky, han señalado que los procesos cognitivos, es decir, intrapersonales, se generan a través de procesos interpersonales, mediados por el discurso y por otros medios simbólicos.

Lave y Wenger (1991), por ejemplo, relatan investigaciones de naturaleza etnográfica sobre la forma en que las personas aprenden profesiones tales como partera, carnicero, etc., al comprometerse en las prácticas sociales de esos profesionales, inicialmente de forma periférica, hasta que, poco a poco, sus participaciones pasan a ser totales. Estos investigadores argumentan que el aprendizaje se da a través de una forma de co-participación social para desempeñar una tarea, la cual está mediada por el lenguaje y otros medios.

En investigación en el aula, son varios los analistas (Edwards y Mercer, 1987; Forman y Cazden, 1985; Cazden, 1988; Moita Lopes, 1996; etc.) que se han dejado guiar por una visión de los procesos cognitivos mediados por el lenguaje, como co-construcción social. Cazden (1988: 126) llama inclusive la atención sobre la fuerza catalizadora del discurso en el proceso de aprendizaje. Edwards y Mercer (1987), en la misma línea teórica, argumentan que el aprendizaje es un proceso de construcción conjunta de conocimiento común entre profesores y alumnos. Dentro de este punto de vista, Bruner (1986) representa los procedimientos pedagógicos como andamios para el aprendizaje, siendo el propio discurso/interacción uno de los andamios principales en la construcción conjunta del conocimiento/significado. En este sentido, aprender y construir significado pasan a ser dos caras de una misma moneda, es decir, el hecho de involucrarse con el otro en la búsqueda del significado/discurso (en la perspectiva bajtiniana) y en la construcción del conocimiento (en la perspectiva vygotskiana). Estos investigadores parecen entender que el aprendizaje ocurre dentro de lo que Vygotsky (1978: 86) llamó zona de desarrollo proximal, que es "la distancia entre el nivel de desarrollo real del aprendiz, representado por su capacidad individual de resolver problemas, y su nivel de

desarrollo potencial, el cual está determinado por su capacidad de resolver problemas mediante la ayuda de un adulto o en colaboración con un par más competente", caracterizando, así, la naturaleza social del aprendizaje.

Lo que parece subyacen al pensamiento de estos investigadores es su distanciamiento de un tipo de psicología del individuo, que trata los procesos psicológicos dentro de un vacío social, y su aproximación a una psicología que intenta explicar "cómo los individuos son cultural, histórica e institucionalmente situados" (Wertsch, 1991: 3). Así, de la misma forma en que el discurso es entendido aquí como una construcción social, el aprendizaje/cognición también es entendido como una entidad generada socialmente a través de los medios utilizados para ejecutar una tarea: el lenguaje u otros sistemas (la computadora, por ejemplo). Por consiguiente, tanto el discurso como el aprendizaje sólo pueden ser comprendidos dentro de contextos que no hagan trivial su naturaleza sociocultural: "Es la situacionalidad sociocultural de la acción mediada que provee el lazo esencial entre el contexto cultural, histórico e institucional, por un lado, y el funcionamiento mental del individuo, por otro" (Wertsch, 1991: 48).

Construcción del discurso: asimetría y contexto mental

En todo proceso interaccional de construcción del discurso, surgen relaciones simétricas y asimétricas de acuerdo con la forma en que los participantes discursivos se sitúan unos frente a otros, con base en las relaciones de poder en las que están comprometidos, tal como ya indicado. Si toda palabra comporta un concepto para el que habla y para el que oye, como dice Bajtín (1981), este juego implica la necesidad de que los participantes discursivos se sitúen socialmente, puesto que quien habla lo hace ubicado desde algún lugar marcado socialmente: "La palabra se dirige a un interlocutor, variará si se trata de una persona del mismo grupo social o no, si ésta es inferior en la jerarquía social o no, si está ligada al locutor por lazos sociales más o menos estrechos..." (Bajtín, 1981: 112). Por lo tanto, los derechos conversacionales no están igualmente distribuidos en la sociedad.

Está claro, sin embargo, que se puede entender de modo amplio "la [relación interaccional] de asimetría como si existiera en cada acto individual de pregunta y respuesta" (Wrong, 1968: 673), ya que aquel que toma la iniciativa de hacer las preguntas se coloca, en general, en una situación de dominio sobre aquel que responde, con lo cual puede dirigir la conversación al demostrar su comprensión de lo que está sucediendo. Ahora bien, en principio, "los actores [pueden] alternar conti-

nuamente el papel del que tiene poder en el curso total de la interacción" (Wrong, 1968: 673), es decir, quién tiene derecho, de acuerdo con sus intereses, a proyectar orientaciones sobre la interacción.

A estas orientaciones proyectadas en la interacción, Edwards y Mercer (1987) las denominan *de contexto mental*, es decir, "Cuando el contexto es mental, se comprende mejor que cuando es lingüístico o situacional: o sea, como una propiedad de los entendimientos generales entre las personas que están en comunicación, en vez de una propiedad del sistema lingüístico que usan, o de las cosas reales dichas y hechas, o, en última instancia, de las circunstancias físicas en las cuales se encuentran". Bange (1992: 18) parece seguir la misma idea de contexto, al destacar la contribución de los actores discursivos en la construcción del contexto: "el actor no reacciona apenas al contexto, sino que contribuye a construirlo. El contexto no es un dato material, sino una producción de los propios actores, una construcción interpretativa por la cual los actores definen la situación teniendo en cuenta la realización de finalidades prácticas". Es el contexto, entonces, el que da las pistas acerca de la forma en que un enunciado debe ser interpretado a partir de un marco interaccional específico (Goodwin y Duranti, 1992, y Tannen y Wallat, 1987) o debe ser contextualizado (Gumperz, 1992). A esto, Gumperz (1982) lo llama trabajo de contextualización a través del cual los participantes discursivos hacen que sus acciones sean interpretables para los demás.

Este trabajo de contextualización está situado en relaciones de poder establecidas entre los actores discursivos, ya que la proyección de un determinado contexto mental en la interacción implica decisiones sobre quién puede hablar, acerca de qué, con quién y, sobre todo, quién puede ofrecer una determinada dirección interpretativa. Como indica Foucault (1971: 11), "Nosotros sabemos muy bien que no somos libres de decir cualquier cosa, que no podemos hablar de cualquier cosa cuando y donde queramos, y que, en resumen, ninguna persona puede hablar siempre de cualquier cosa". Así, en la contextualización, se define la forma en que los participantes discursivos se alinean (Goffman, 1981, y Ribeiro, 1991) en relación con lo que se está enunciando y en relación unos con otros.

Lindstrom (1992), en su análisis sobre la interacción contenciosa entre un padre y su hijo en una isla de Melanesia, indica que la determinación de lo que es la verdad depende del uso de procedimientos discursivos, sancionados culturalmente, que utiliza quien tiene el poder. Estos procedimientos permiten la proyección de determinados contextos mentales en la interacción. Cicourel (1992), de la misma forma, argumenta, a través del análisis de interacciones entre médicos,

que ciertas elecciones lexicales evidencian un conocimiento técnico que da autoridad a quien las usa, lo que, a mi entender, define también la proyección de determinados contextos mentales en la interacción. En este caso, la categoría foucaultiana de conocimiento/poder parece ser esclarecedora: "Debemos admitir que [...] el poder y el conocimiento se implican directamente; que no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de conocimiento, ni conocimiento alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder" (Foucault, 1977: 27). Ribeiro (1991), al relatar su investigación sobre el discurso sicótico, señala cómo una paciente proyecta contextos mentales diferentes en la interacción al alinearse, ora como paciente, ora como hija, por ejemplo, en relación con su doctora, evidenciando con ello el uso de contextos mentales que corresponden a relaciones de poder.

Como dice Lindstrom (1992: 102), "El contexto es un campo de relaciones de poder", si bien el contexto puede ser cuestionado. Ello quiere decir que los participantes en el discurso pueden revertir sus contextos mentales. El poder, como explica Foucault (1979) en su análisis de los micro-poderes ejercidos a nivel de todos los días, no es monolítico: donde hay poder hay resistencia (Foucault, 1979: 217). El discurso de resistencia es siempre una posibilidad. Además, en la misma interacción los participantes pueden, en principio, alternar el papel de quién tiene poder, o quién tiene derecho a proyectar contextos mentales en la interacción, como ya señalé anteriormente, o bien competir por este papel. De ahí nace el foco de este trabajo, en la selección de contextos mentales en una clase de lectura en lengua materna, ya que, en el aula, como se sabe, los derechos de proyección de contextos mentales en la interacción no están distribuidos con igualdad.

Contexto y metodología de investigación

La investigación relatada aquí fue realizada en una escuela pública municipal de Rio de Janeiro y forma parte del Proyecto Integrado Interacción en la Clase de Lectura en Lengua Estranjera y Materna (CNPQ 523730194-2), subproyecto del Proyecto *SALENGUAS*, que coordino en la UFRJ. La escuela está ubicada dentro de un conjunto de viviendas populares en un barrio de la periferia. Es una escuela típica de la red pública: adolece de todas las dificultades comunes a este tipo de establecimiento, desde la carencia de material extra hasta las dificultades de manutención del edificio. El aula es organizada en forma tradicional, o sea, los alumnos se sientan en hileras frente al profesor.

La investigación fue realizada en un grupo de quinto grado, en clases de lectura en lengua materna que cuentan con casi 40 alumnos, cuyas edades varían entre 14 y 16 años. Se trata de un grupo reconocido como problemático en el contexto escolar, puesto que los alumnos son repetidores y están a punto de dejar el sistema diurno de enseñanza debido a su edad. Los alumnos provienen de los estratos más pobres de la sociedad. La profesora, que participó en la investigación, tiene nivel universitario y estudió en una universidad pública de la ciudad de Rio de Janeiro. A pesar de los problemas que enfrenta para llevar a cabo su trabajo, demostró un alto nivel de profesionalismo. En trabajos anteriores (Moita Lopes, 1994 y 1995b) ya estudié las estructuras de participación (Schultz, Florio y Erickson, 1982) típicas de este grupo y los arreglos de orientación espacial (Kendon, 1990) que mantienen los alumnos.

La metodología de investigación que se utilizó es de naturaleza etnográfica. Los datos se recopilaron en el transcurso de nueve meses durante 1992, en 64 clases de 45 minutos cada una. Se usaron los siguientes instrumentos de investigación: grabación en audio y video, observaciones de campo, entrevistas con alumnos y profesores y documentos de la escuela. En este trabajo, dentro del contexto de la investigación etnográfica como un todo, realizo un microanálisis etnográfico (Erickson, 1992) de una clase de 45 minutos de duración, es decir, el alcance de la investigación es afinado en un evento específico (Bloom, 1992: 15). Se trata de la primera clase del curso de lectura del 14 de abril de 1992.

Análisis de datos: gestión de contextos mentales en el aula

El análisis enfoca los múltiples contextos mentales utilizados por la profesora y por los alumnos en la tarea de co-construcción social del discurso y del aprendizaje, en una clase de lectura, durante los primeros 15 minutos de la misma. Dividí la parte inicial de la clase en siete escenas, denominadas de acuerdo con el propósito discursivo/pedagógico de la profesora. Usaré la inicial P para indicar las participaciones de la profesora y A para las de los alumnos.

Escena 1: Comienzo de la presentación de la tarea

P: ¿Ya se tranquilizaron?// Como yo ya les había dicho/ en la otra clase./ hoy nosotros/ ahora nosotros/ vamos a trabajar con el texto./ ¿está bien?// Eduardo./ Eduardo./ Eduardo./ Siéntate aquí/ Siéntate aquí.//

A1: Me voy a sentar aquí.//

P: No./ siéntate aquí./ por favor.//Estoy hablando en serio.//

A1: ¿No puedo sentarme aquí./en la punta?//

P: Está bien./ Vamos a empezar./ Bueno./ Nosotros vamos// eh...// a leer un texto./ Vamos a leer un texto que tiene este título:/ Garrincha: Alegría del Pueblo.//

En la primera escena de la clase, la profesora comienza a preparar a los alumnos para la tarea que será desarrollada, recordándoles que anteriormente ya había anunciado lo que se haría en esta clase, o sea, existe la preocupación de referirse a un conocimiento ya compartido. Está señalando, por lo tanto, bajo qué tipo de contexto mental debe desarrollarse la clase, es decir, indica que la construcción del discurso va a darse en una clase de lectura de un texto. No hay indicación de compromiso de los alumnos con el contexto que la profesora comienza a proyectar en el discurso. Por el contrario, ella es interrumpida, de hecho, por un alumno, quien provoca una desestabilización en el contexto al preguntarle sobre el lugar en el que debe sentarse.

Escena 2: Preparación del comienzo de la lectura

P: Tú./ ¿por el título del texto/ que vamos a estudiar./ tú ya puedes/ o consigues

imaginarte/ cuál va a ser el asunto tratado/ en ese texto?//

A1: Ah, debe ser la//la// alegría del//del//del//del pueblo. / ¿no?//

P: Pero./ ¿qué tipo de alegría?/ ¿De la alegría provocada por quién?/ ¿Por qué?//

A1: Por Garrincha./ ¿no es?//

A2: Por Garrincha/ porque era un jugador muy bueno.//

P: Ah./ ¿Garrincha era un?//

As: Jugador de fútbol.//

A3: Eso./ Garrincha era un jugador de fútbol.//

A2: Quien habló fui yo.//

P: ¿Y por qué? Magda./ solo un momentito./ Vanessa./ tú dijiste que era un jugador de fútbol.//

A2: Un gran jugador.//

P: Eso./ ¿Y por qué alegría del pueblo?//

A2: Porque él daba alegría.//

A3: Hacía goles./ Metía goles.//

P: Entonces./ él era un buen/ jugador de fútbol./ Ya./ Sólo una preguntita./ ¿Todos aquí ya tenían esa información?/ ¿Todos aquí ya habían oído hablar de Garrincha?//

As: Sí. Yo sí. Yo ya oí. Lógico, ¿no?// (Varias voces paralelas).

En la escena anterior, la profesora comienza a activar el esquema de contenido (Carrel, 1983) del texto con el propósito de facilitar la lectura, explorando el conocimiento previo del alumno que el título del texto (Garrincha: Alegría del pueblo) acciona. En otras palabras, la profesora comienza a dar una determinada orientación interpretativa a la lectura del texto al proyectar en la interacción con el alumno un contexto mental de activación del conocimiento previo del alumno sobre cuya base se realizará la lectura. Por primera vez, la profesora utiliza una estrategia que se repetirá en otras escenas: inducción del desarrollo de conocimiento común, a través de una pregunta que induce la respuesta esperada. Esta respuesta es encuadrada discursivamente por la profesora como una contribución del alumno a la construcción del conocimiento (cf. "¡Ah! ¿Garrincha era un?//). Es verdad, sin embargo, que en esta escena ella recupera un ítem ya enunciado por el alumno (cf. jugador de fútbol). Hay, claramente, de parte de ella, el intento de construir una base de conocimiento común, lo que es confirmado en la última participación de la profesora ("¿Todos aquí ya habían oído hablar de Garrincha?"). Los alumnos comienzan, entonces, a operar a partir del contexto mental, es decir, entendimientos comunes, accionados por la profesora para la lectura del texto.

Escena 3: Distribución del texto y lectura

- P: ¿Me ayudas a repartir?/ Bueno,/ ustedes van a recibir el texto.//
 A1: Mi papá conoció a Garrincha.// (Mucho ruido causado por los alumnos.)
 P: ¿Qué?//
 A1: Mi padre conoció a Garrincha.// (Mueve la cabeza negando lo que dijo.)
 P: ¿Todo el mundo recibió el texto?/ Ahora vamos a hacer una pausa.// un silencio para que podamos leer/ y entender lo que están leyendo.//
 Vanessa./ ¿vamos a leer?/ Claudia./ ¿vamos a leer?// (Los alumnos proceden a hacer una lectura silenciosa.)
 A1: ¡Profesora, yo quiero leer!//
 P: Mira./ vamos a hacer una cosa./ Para que nos entendamos./ La primera parte de la clase/ fue muy tranquila./ ¿no es cierto?//
 As: Sí.//
 P: Vamos a tratar de mantener el mismo clima/ para que todo el mundo pueda participar./ para que todo el mundo pueda oír a todo el mundo.//
 A1: ¿Es lapicera o lápiz?//
 P: ¿Para qué lapicera o lápiz./ Eduardo?//
 A1: ¿No hay que escribir?//
 P: Por ahora / yo pedí que leyeras./ Sandro./ lee el trabajo./ ¿Ya lo leíste?//
 A1: ¿Había que leer?//

- P: Sí./ Alessandro. / Solo para llamar la atención./ Alessandro.
 /¿Terminaste de leer?// (Los alumnos se concentran en la lectura silenciosa).
 A3: ¿Hay que leer toda la primera hoja/ o todo?//
 P: Para leer el texto.//
 A4: Hay algunas preguntas aquí en el texto./ señorita Sonia./ ¿cuál era?/
 ¿cómo era?//
 P: Son preguntas sobre el texto./ de comprensión del texto//
 A4: ¿Hay que leer todo o sólo el texto?//
 P: Sólo el texto./ ¿Terminaron la lectura/ de la primera página del texto?//
 As: No, no. Terminamos. Ya terminé.// (Varias voces paralelas.)
 P: Bueno./ ahora voy a pedir/ ya vi que la mayoría terminó./ Voy a pedir la participación de tres alumnos / para la lectura de cada párrafo.// (Los alumnos proceden a leer en voz alta).

En la escena 3 la profesora quiere iniciar la lectura del texto de forma silenciosa, inicialmente, y en voz alta, al final de la escena. Los alumnos, sin embargo, tienen dificultades para adherirse al contexto mental que ella proyecta en la interacción, es decir, hay dificultades en el trabajo de contextualización. El A1 vuelve al contexto mental anterior, conocimiento previo sobre Garrincha ("Mi papá conoció a Garrincha"), que él mismo desmiente inmediatamente por un gesto con la cabeza. Compartir el mismo contexto mental —lectura del texto— es un problema durante toda la escena. En primer lugar, un alumno se refiere a la tarea como si fuese de escritura ("¿Es lapicera o lápiz?"), lo que indica que está operando a partir de otro contexto mental ("¿Había que leer?"). Además de eso, parece que otros alumnos también están operando con claridad en el mismo contexto mental que la profesora proyectó en la interacción: ("¿Hay que leer toda la primera hoja / o todo?//"; "Hay algunas preguntas aquí en el texto./ Señorita Sonia: / ¿cuál era?/ ¿cómo era?"/ "¿Hay que leer todo o sólo el texto?"). Esa dificultad para construir una interpretación que indique el rumbo de la situación ocasiona problemas para realizar de la tarea.

Escena 4: Exploración del texto: organización textual

- P: Bueno./ Entonces./ ahora vamos/este/ a observar la/ la forma en que el texto/ está organizado.// Antes que nada./ nosotros ya vimos que tenemos tres párrafos./ Cada párrafo/ va a presentarnos una determinada/ eh// una determinada información/ sobre ese personaje./ ¿Cuál es el personaje/ que se menciona ahí?//
 A3: Garrincha.//

- P: Garrincha./¿Mané Garrincha? Bueno// eh...// ese texto de aquí./ Monique./ ¿es un diálogo?//
- A1: No.//
- P: Ese texto de aquí./ por ejemplo//eh...//¿Eduardo?/ No, Eduardo no.// tú no estabas ese día./ Jorge Luis. Jorge Luis./ Ese texto de Garrincha./ Alegría del pueblo./ este// ¿está narrado de la misma manera/ que el texto que nosotros vimos:/ Los truenos/ truenos de antes?/ No, no./ ¿Por qué?/ En el texto Los truenos de antes./¿quién es el que estaba contando la historia?//
- A1: El chico.// (tímidamente)
- P: El propio chico/ que vivió la situación./ En ese texto aquí./ ¿es Mané Garrincha/ el que está contando la historia?//
- A2: No.// (tímidamente)
- P: ¿No?/ ¿Es otra?//
- A3: Persona.//
- P: Persona./ que tiene información sobre él./ ¿no es cierto?/Entonces./ es una tercera persona./ Una persona de afuera/ que está contando la historia sobre él./ Bueno// eh...//¿existe alguna palabrita/ que uno podría destacar/ en ese primer párrafo/ solamente// eh...// que// eh.../ muestra/ que eso es una historia?//
- As: Érase una vez./ Érase una vez.//(...)
- P: Ustedes creen/ que érase una vez/ introduce una historia./ ¿no es cierto?/ Ustedes conocen otra historia / que comienza de esa forma:/ Érase una vez?//
- As: Sí.//
- P: Sí./ ¿cual./ por ejemplo?//
- A1: La Caperucita Roja.//(...)
- P: ¿Cómo se llama/ esa historia/ que comienza con Érase una vez?/ ¿Cuentos de?//
- A1: Historia.//
- A2: Hadas.//
- P: Cuentos de hadas./¿no?/ Esas historias./ los cuentos de hadas.// érase una vez./ Ahora/ vamos a ver una cosa./ ¿Existe una diferencia/ entre el cuento// de hadas./ entre la historia de la Caperucita Roja/ la de Blancanieves/ la de los tres cochinitos/ y la historia de Mané Garrincha?
- As: Hay. Hay. Hay.// (voces paralelas)
- P: ¿Cuál sería esa diferencia?//
- A1: Esa historia es de verdad./ el cuento de hadas es inventado.//
- P: Ah.../¿esa historia de aquí ocurrió?// (...)
- A3: Mi papá conoció a Garrincha.//
- P: Por ejemplo.// tú dijiste// sólo un momentito./ Mira./ El compañero// nuestro compañero/ dijo que el padre de él//

- A3: No.//
- P: ¿Tú no lo dijiste?/ Eh./ ¿no es verdad?//
- A3: No.//
- P: Entonces./ olvídale./ Ahora./¿cómo es que nosotros sabemos/ que// Mané Garrincha existió?//
- A1: Él está en la historia del fútbol.//
- P: En la historia del fútbol.// Entonces./ él fue// un ser que/ existió./ Ahora./ sobre ese ser que existió// ¿se creó una...?//
- As: Historia.//
- P: Historia./ Ya./ Entonces./ ahora se está narrando aquí/ una historia sobre una parte de la vida de Mané/ Ma// Garrincha.// (...)

(La profesora comienza a leer el texto llamando la atención sobre las relaciones textuales de cohesión y sobre la estructura informacional del texto).

La escena 4 está caracterizada, principalmente, por el propósito pedagógico de la profesora de focalizar el tipo de organización textual ("Cada párrafo/ va a presentarnos una determinada// eh// una determinada información/ sobre ese personaje.") El contexto mental es, entonces, enseñar/aprender sobre la organización textual. Ella construye ese conocimiento apelando al conocimiento común ya existente entre ella y el grupo ("Ese texto de Garrincha:/Alegría del pueblo./ este// ¿está narrado de la misma manera/ que el texto que nosotros vimos:/ Los truenos/ truenos de antes?//"; "Ustedes creen/ que érase una vez/ introduce una historia./ ¿no es cierto? / ¿Ustedes conocen alguna otra historia/ que comienza de esta forma: Érase una vez?//". En esta escena, la profesora también usa la estrategia de inducción de conocimiento común, como en la escena 2, a través de una pregunta que da la respuesta al alumno, aunque pareciera ser una contribución del alumno: "[¿Quién está contando la historia?] ¿Es otra? //"; "Ahora./ sobre ese ser que existió// se creó una...?//". En la escena entera existe el compromiso del alumno en el contexto mental proyectado por la profesora, con excepción de la tentativa del A3 de desestabilizar el contexto al volver a la misma mentira enunciada por el A1 en la escena 3: "Mi papá conoció a Garrincha.//". La profesora comienza a buscar la contribución del alumno para la creación de su contexto mental hasta que descubre que no es verdad y abandona la posibilidad de usarla en la construcción interpretativa que llevaría a la realización de la tarea pedagógica: "P: Por ejemplo.// tú dijiste// sólo un momentito.//Mira./ El compañero/ nuestro compañero/ dijo que el padre de él//; A3: No.//; P: ¿Tú no lo dijiste?/ Eh./ ¿no es verdad? // A3: No.// P Entonces./ olvídale.//"

Escena 5: Exploración del texto: la estructura informacional

P: Segundo párrafo, segundo párrafo.// ¿no?// ¿Qué es lo que asombraba en relación con ese jugador?//

As: El futuro de él.//

P: ¿Qué?//

As: El futuro de él.//

P: Espera un poco./ Lo que asombraba era su tipo// físico. Luis Paulo./ ¿cuál era la característica de ese tipo físico?//

As: Piernas torcidas./ Piernas arqueadas.//

P: ¿Cómo?//

As: Él tenía piernas arqueadas.//

P: Él tenía// piernas arqueadas./ ¿Y qué más?//

As: Era delgado.//

P: Un chico delgado.//

A2: Un chico fuerte.//

P: ¿Así?// ¿Un chico delgado es un chico fuerte?//

As: Es flaco.//

P: Flaco, // un chico flaco./ Bueno./ Tan, en ese tercer párrafo, // en ese segundo párrafo, / además, / es colocado principal. // Nelson, ¿qué se resalta? en ese segundo párrafo? ¿Ese segundo párrafo/ des taca qué aspecto tiene este jugador? // ¿Sobre qué habla? / ¿Sobre el acento que él tenía por haber nacido en el interior del estado?//

As: No, / sobre su tipo físico.//

P: Su tipo físico. / Es eso lo que asombraba. // Es eso lo que es destaca do aquí / en ese segundo párrafo. / Magda, / ¿cuál era la sorpresa que el futuro reservaba. // Magda?//

As: Un gran jugador.//

P: Magda, / solo un momentito, / Vanessa. // Deja responder a Magda. / Vamos, Magda.//

A1: Él se volvió un gran ídolo nacional e internacional.//

P: Él se volvió un ídolo nacional e internacional.//

En la escena 5 la profesora conduce a los alumnos a la integración de unos datos con otros, jalonando la construcción de la interpretación a partir de sus preguntas: "¿Qué es lo que asombraba en relación con ese jugador?//"; "Magda, / ¿cuál era la sorpresa que el futuro reservaba, // Magda?//". Aunque tienen dificultades para responder correctamente a las preguntas que la profesora hace ("P: Segundo párrafo, segundo párrafo// ¿no?// ¿Qué es lo que asombraba en relación con ese jugador? // As: El futuro de él.//; P: ¿Qué?//; As: El futuro de él.// P: Espera un poco./ Lo que asombraba era su tipo// físico."/), los alumnos

se involucran adecuadamente en el contexto mental proyectado por la profesora para la tarea, es decir, definen la situación interpretativa para la realización de la tarea de acuerdo con la proposición de la profesora. En otras palabras, actúan en la construcción de la interpretación sobre la orientación de la profesora.

Escena 6: Exploración del texto: elementos sistémicos

P: Bueno, / gente. / Vamos a dar vuelta a la página. / En la // en la // segunda página // en la segunda hoja. / Vamos a hacer ese ejercicio número 1 / y número 2, / por favor. / Gente, solo un minutito! / Vamos a hacer el ejercicio número 1 / y el ejercicio número 2.//

A1: Profesora, / ¿es a lápiz o / a lapicera?//

P: Gente, / puede ser / a lápiz, / a lapicera. / ¿Tengo que responder eso todo el día?//

A2: Señorita Sonia, / el número 1, // el número 2 es igual al número 1.//

P: ¿Tú ya leíste el título del número 2?//

A2: ¡Ya!//

P: Entonces, / ¿tú ya leíste el título del número 2?//

A2: Ya. // (Silencio)

A1: No entendí, / ¿profesora?//

P: ¿Qué es lo que no entendiste?// Traza una línea que una las palabras de la columna A / con sus opuestos de la columna B.//

A1: ¿Qué es opuestos?//

P: Opuestos es lo contrario.//

A2: Profesora, / ¿cuál es el sinónimo de vivir?//

P: Vivir, // ¿cuál es el sinónimo de vivir? / ¿Es delgado? / ¿Es artista de circo? / ¿Es gustar?// (Leyendo las alternativas presentadas en la tarea.)

A2: Es gustar.//

P: Vivir, / ¿es sinónimo de gustar?//

A2: Es, // no sé. / Por eso estoy preguntando.//

P: ¿Es asunto?//

A2: No.//

P: ¿Es habitar?//

A2 (Silencio)

P: ¿Dónde vives tú?

P: En Penha.//

P: ¿Eh?//

P: Penha.//

P: Entonces, / tú vives en Penha. / Gente, / sólo un minutito. // ¿Tú quieres leer / el título del ejercicio número 1?// (Prosigue con explicaciones de la tarea y la corrección.)

La última escena enfoca una tarea escrita que va a explorar los elementos sistémicos del texto. Específicamente, lo que se observa es la dificultad para que los alumnos entiendan la tarea propuesta y, por lo tanto, contribuyan a la realización de la misma, conforme al contexto proyectado por la profesora: "A1: No entendí,/ ¿profesora?//; P: ¿Qué es lo que no entendiste? //

Traza una línea que una las palabras de la columna A/ con sus opuestos de la columna B.//; A1: ¿Qué es opuestos?//"; "P: Vivir,/ ¿es sinónimo de gustar?// A2: Es,// no sé./ Por eso estoy preguntando.//". Hay un único intento por no contribuir con la construcción interpretativa proyectada por la profesora para la realización de la tarea: "A1: Profesora,/ es a lápiz o// a lapicera?//; P: Gente, puede ser/ a lápiz,/ a lapicera./ ¿Tengo que responder eso todo el día?//". Nótese que es la segunda vez que aparece la misma pregunta en los primeros 15 minutos de la clase, como señalamos en el análisis de la escena 3.

El análisis de las 6 escenas anteriores evidencia que, debido a la posición de poder que la profesora ocupa como líder en la asimetría instalada en el salón de clase, los alumnos operan siempre alineándose a los contextos mentales de ella. La profesora tiene una agenda pedagógica y, para cumplirla, necesita que el alumno se alinee a la interacción, para seguir los contextos mentales que ella proyecta durante la misma, con la finalidad de contribuir a la realización de la tarea pedagógica.

En este análisis queda claro que el trabajo discursivo de los alumnos consiste en adecuarse a los contextos mentales de la profesora, es decir, intentan seguir las pistas de contextualización provistas por ella: reaccionar a los contextos mentales regidos por la profesora para así construir conocimiento/significado a través de la interacción. Los pocos intentos de escoger contextos mentales diferentes de los de la profesora (por ejemplo, la mentira sobre el padre que conocía a Garrincha en la escena 4, y la pregunta de un alumno sobre el uso de lápiz o de lapicera en la escena 6), desestabilizan la construcción del discurso y del aprendizaje, ya que están totalmente orientados por la construcción interpretativa definida por la profesora. Estos intentos pueden ser vistos como pequeños focos de resistencia por parte de los alumnos, en el sentido en que ellos adoptan una posición más activa en la construcción de los contextos mentales en el aula al participar discursivamente en la construcción del significado y el aprendizaje.

Conclusión

En mi opinión, los resultados de la investigación que hemos mencionado, los cuales indican el alineamiento de los alumnos a los contextos mentales generados por la profesora en la tarea de co-construcción del discurso, llaman la atención sobre una contradicción inherente a la propia naturaleza del encuentro interaccional en el aula: el encuentro de enseñanza/aprendizaje. Desde la perspectiva del aprendizaje como construcción social seguida en este trabajo, se entiende que el aprendizaje se construye a través de la interacción con un participante discursivo más competente, esto es, aprendizaje como co-participación social. Por otro lado, el hecho de que esta co-participación sea definida primordialmente por los contextos mentales seleccionados por la profesora, como se evidenció en el análisis de los datos anteriores, puede generar una actitud de pasividad por parte de los alumnos en el sentido en que ellos ocupan una posición de objeto del discurso y del aprendizaje en vez de ser sujetos de dichos procesos (cf. Moita Lopes, 1995a y 1995c).

Cuando consideramos que el discurso analizado aquí proviene de clases de lectura, donde los alumnos están comprometidos principalmente a aprender a construir significados de textos escritos (es decir, se trata de discurso sobre texto escrito) involucrándose de manera interaccional con la profesora, la cuestión se complica todavía más, puesto que los alumnos podrían estar aprendiendo a obedecer a significados creados por los contextos mentales de quien tiene poder en la sociedad.

En una sociedad con tantas desigualdades sociales, aprender a participar en la construcción de contextos mentales en clases de lectura puede ser visto también como un modo de aprender a actuar discursivamente sobre los significados construidos en la sociedad que dan forma al mundo en que vivimos, ya que, como Lindstrom señala (1992), el contexto es el espacio en el que se enfrentan las relaciones de poder en el actuar discursivo.

A mi entender, siguiendo a Foucault (1979), una de las funciones de la escuela es, precisamente, crear espacios para discursos de resistencia mediante la creación de oportunidades para que los alumnos desarrollen contextos mentales en el aula. Cómo llevarlo a cabo de manera pedagógica es una tarea que los investigadores con visiones críticas del discurso y del aprendizaje empiezan a acometer (cf. Fairclough, 1992b y Moita Lopes, 1995c, por ejemplo).

Si tenemos en cuenta el sector social del que provienen los alumnos que participaron en esta investigación, el cual es típico de la escuela pública brasileña, esta cuestión resulta incluso más acuciante, pues

estos jóvenes necesitan aprender a participar discursivamente con la sociedad para lograr que sus significados sean oídos y, de esta manera puedan colaborar en la transformación social. Como señalé antes (Moita Lopes, 1995d), quizás tan o más importante que los contenidos transmitidos en las clases de lengua, sea el desarrollo en el aula de una conciencia crítica en relación con el discurso y el aprendizaje en las prácticas discursivas en las cuales se comprometen las personas.

Los resultados de la investigación mostrada en este trabajo tienen, por lo tanto, implicaciones para cursos de preparación de profesores de lenguas, ya que los profesores, en su formación, requieren de una conciencia crítica sobre la naturaleza social del aprendizaje y del discurso. El microanálisis etnográfico de la interacción entre profesores y alumnos emprendido aquí puede ayudar en la construcción de esta conciencia, gracias a que pone en evidencia los procesos sociales de construcción del discurso y del aprendizaje en un nivel delicado de análisis, de modo que esta conciencia se materialice en las prácticas discursivas en el aula.

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M., 1981, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Editora Hucitec, São Paulo.
- BANGE, P., 1992, *Analyse Conversationnelle et Théorie de l'action*, Les Editions Didier, París.
- BLOOME, D., 1992, "Interaction and Intertextuality in the Study of Classroom Reading and Writing Events: Microanalysis as a Theoretical Enterprise", mimeo, University of Massachusetts.
- BRUNER, J., 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- CARREL, P., 1983, "Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension", en *Language Learning*, vol. 33, no. 2, pp. 183-207.
- CAZDEN, C. B., 1988, *Classroom Discourse*, N.H., Heinemann, Portsmouth.
- CICOUREL, A. V., 1992, "The Interpretation of Communicative Contexts: Examples from Medical Encounters", en A. Duranti y C. Goodwin (comps.) (1992).
- DURANTI, A. y GOODWIN, C. (comps.), 1992, *Rethinking Context*, Cambridge University Press, Cambridge.

- EDWARDS, D. y MERCER, M., 1987, *Common Knowledge*, Routledge, Londres.
- ERICKSON, F., 1992, "Ethnographic Micro-analysis of Interaction", en Lecompte, M. D.; W. Millroy y J. Preissle (comps.) (1992), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, Nueva York.
- FAIRCLOUGH, N., 1989, *Language and Power*, Longman, Londres.
- FAIRCLOUGH, N., 1992, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge.
- FAIRCLOUGH, N., 1992, *Critical Language Awareness*, Longman, Londres.
- FAIRCLOUGH, N., 1995, *Critical Discourse Analysis*, Longman, Londres.
- FORMAN, E. A. y CAZDEN, C. B., 1985, "Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction", en Wertsch, J. V. (comp.).
- FOUCAULT, M., 1971, *L'Ordre du Discours*, Gallimard, París.
- FOUCAULT, M., 1977, *Discipline and Punishment*, Pantheon, Nueva York.
- FOUCAULT, M., 1979, *Microfísica do Poder*, Graal, Rio de Janeiro.
- GOFFMAN, E., 1981, "Footing", en Goffman, E., *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- GUMPERZ, J. J., 1992, "Contextualizing and Understanding" en Duranti, A. y C. Goodwin (comps.).
- KENDON, A., 1990, *Conducting Interaction: Patterns of Behaviour in Focused Encounters*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LAVE, J. y WENGER, E., 1991, *Situated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LINDSTROM, L., 1992, "Context Contests: Debatable Truth Statements on Tanna (Vanuatu)", en Duranti, A. y C. Goodwin (comps.).
- LUCKMANN, T., 1984, "Language and Society", *International Social Science Journal*, núm. 36, pp. 5-20.
- MARKOVA, I., 1990, "Introduction", en Markova, I. y K. Foppa (comps.), *The Dynamics of Dialogue*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- MOITA LOPES, L. P., 1994, "Variação de Padrões Interacionais em Dois Grupos de Aprendizes de Leitura em L M", en Mollica, M. C. y L. P. Moita Lopes (comps.), *Linguagem, Interação e Cognição*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, núm. 117.
- MOITA LOPES, L. P., 1995a, "What is This Class About? Topic Formulation in an L1 Reading Comprehension Classroom", en Cook, G. y B. Seidelhofer (comps.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

- MOITA LOPES, L. P., 1995b, "Interactional Patterns in Language Classrooms as Cultural Clashes", ponencia presentada en el Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Aplicada de Rusia de 1995, en prensa.
- MOITA LOPES, L. P., 1995c, "Perceptions of Language in L1 and L2 Teacher-Pupil Interaction: the Construction of Readers' Social Identities", en Wenden, A. y C. Schaffner (comps.), *Language and Peace*, Dartmouth Publishing Company, Aldershot.
- MOITA LOPES, L. P., 1996a, *Oficina de Lingüística Aplicada*, Mercado de Letras, Campinas.
- MOITA LOPES, L. P., 1996b, "Linguagem/Interação e Formação do Professor", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 75, nos. 179, 180, 181, pp. 355-366.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M., 1989, *The Construction Zone*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RIBEIRO, B. T., 1991, "Papéis e Alinhamentos no Discurso Psíquico", *Cad. Est. Ling.*, no. 20, pp. 113-138, Campinas.
- SCHULTZ, J., FLORIO, S. y ERICKSON, F., 1982, "Where's the Floor? Aspects of the Cultural Organization of Social Relationships in Communication at Home and in School", en Gilmore, P. y A. Glatthorn (comps.), *Children in and out of School*, Center for Applied Linguistics, Washington D. C.
- TANNEN, D. y WALLAT, C., 1987, "Interactive Frames and Knowledge Schemes in Interaction: Examples from a Medical Examination/Interview", *Social Psychology Quarterly*, vol. 50, no. 2, pp. 205-216.
- VYGOTSKY, L. S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Londres.
- WERTSCH, J., 1985, *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WERTSCH, J., 1991, *Voices of the Mind*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- WRONG, D., 1968, "Some Problems in Defining Social Power", *The American Journal of Sociology*, no. 73, pp. 673-681.