

COURTNEY B. CAZDEN

El discurso en el aula

El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje

Ediciones Paidós

Barcelona - Buenos Aires - México

Ministerio de Educación y Ciencia

Título original: *Classroom Discourse. The Language of teaching and Learning*
Publicado en inglés por Heineman Educational Books, Inc.,
Portsmouth

Traducción de Gonzalo Hernández
Revisión de Inés de Gispert

Cubierta de Ferran Cartes

1ª edición, 1991

©1988 by Courtney B. Cazden

© de la presente edición: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n, Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona

Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Tirada: 3.000 ejemplares

Impreso en España

SUMARIO

1. Introducción	11
-----------------------	----

PARTE I

LA CONVERSACIÓN CON EL PROFESOR

2. Tiempo compartido	17
3. Estructura de las lecciones	39
4. Variaciones en la estructura de la lección.....	63
5. El tratamiento diferencial.....	91
6. Discurso en clase y aprendizaje del alumno	111

PARTE II

LA CONVERSACIÓN ENTRE IGUALES

7. La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos	135
8. La interacción entre iguales: influencias contextuales.....	149

PARTE III

FORMAS DE CONVERSACIÓN

9. El registro conversacional del maestro	171
10. El registro del habla de los alumnos	193
11. Epílogo	207
Referencias bibliográficas	211
Índice de autores.....	227
Índice analítico	231

2. TIEMPO COMPARTIDO

Un día de escuela es fácil de dividir en varias etapas cuyas etiquetas nos son familiares: lección de matemáticas, lectura en grupos, etc. Comienzo con uno de esos «coloquios» –llamado a veces «Mostrar y contar» o «las noticias»– y que, frecuentemente, es el primer acontecimiento «oficial» del día en las guarderías infantiles y en las escuelas de primer grado.

El tiempo compartido se organiza para responder a preguntas del maestro, aparentemente simples: «¿Quién tiene esta mañana algo que contarnos?». La pregunta en cualquiera de sus versiones es una invitación a los niños, una apelación para que participen narrando alguna experiencia personal de su vida extraescolar. A los niños, e incluso a un observador casual, les parecerán las mismas preguntas que frecuentemente oyen en casa. He aquí la narración de un escolar de primer grado y la reacción de su maestro.

El barquito de papel

Jerry: Ammmm (pausa). Hace dos días, am am, mi padre y su amigo estaban haciendo unas cosas al otro lado de la casa y mi hermana quería, ah ah, que el amigo de mi padre le hiciera un barquito de papel, am, y el papel era muy pequeño. Se lo hizo con un dólar y, am, mi hermana lo *deslió* y compramos regalos de Navidad para mi padre y mi madre.

Maestro: ¿Que un señor te hizo un barquito con un dólar? ¡Pues sí que usó un papelito barato!¹

La estructura participativa del tiempo compartido varía de una escuela a otra, pero solamente en detalles de importancia menor. Alguien, generalmente el maestro, cede la palabra a los niños; los participantes suben a la tarima y suelen situarse de pie junto al maestro, quien hace el comentario final, como en el caso de Jerry, y a veces intercala preguntas en el relato del niño; otras, invita a los demás niños a que las formulen o hagan comentarios. En algunas escuelas se establecen limitaciones para determinados temas como pueden ser argumentos de películas o de programas de televisión, mientras que en otras queda restringida a determinados días la descripción de objetos tales como regalos de cumpleaños o un par de zapatos nuevos. El tiempo compartido discurre así como un verdadero discurso en el sentido técnico de la palabra: periódico, delimitado claramente por un principio y un final, y con normas estables de participación en cada clase.

El tiempo compartido tiene interés especial por varias razones. En primer lugar, puede ser la única oportunidad que tienen los niños durante el tiempo oficial de clase para crear sus propios textos orales, para aportar algo más que breves respuestas a las preguntas del maestro, hablando sobre un tema de propia elección, que no tiene por qué ofrecer criterios pertinentes al discurso previo. En segundo lugar, una de las finalidades del tiempo compartido es permitir que se compartan experiencias extraescolares, ya que, por lo general, es la única ocasión en que ello se considera pertinente dentro de la escuela. Si lo exceptuamos, la posibilidad de contarle al maestro experiencias personales se reduciría a momentos de transición tales como la entrada en clase o la espera en la cola. De hecho, el maestro pasa de escuchar a no escuchar lo que le cuentan, como una clara indicación de que la clase comienza oficialmente. «Ahora no puedo escucharte Sarah ¡tenemos que empezar!» (es decir, tenemos que entrar en un mundo discursivo diferente, en el que lo que me cuentas, por importante que te parezca, se encuentra fuera de lugar). En tercer lugar, además de las singulares características que posee el tiempo compartido en cuanto a la extensión y temática del habla infantil, es interesante como contexto para producir relatos de experiencias personales, lo que constituye quizás el tipo de texto más universal.

Las singulares características de lo que pudiera parecer una parte rutinaria y anodina del día escolar, plantean cuestiones de importancia: ¿qué clase de historias cuentan los niños? y ¿existen diferencias entre los textos que hacen referencia a distintos ambientes familiares? ¿Cómo responden los maestros y por qué? Son preguntas a las que pretende dar respuesta una serie de estudios iniciados por Sarah Michael en California y que posteriormente proseguimos ambas en la región de Boston.²

¹ DE DORR-BREMME, 1982.

² MICHAELS, 1981; MICHAELS Y CAZDEN, 1986; CAZDEN, MICHAELS Y TABORS, 1955. Salvo indicación en contrario, las narraciones que aparecen en este capítulo proceden de investigaciones propias. Se hicieron algunos estudios con anterioridad. HAHN, en 1948, compara las historias de los tiempos compartidos con idénticas actuaciones

Las narraciones infantiles

Las características expositivas de las narraciones infantiles nos indican que el tiempo compartido es un acontecimiento singular no sólo para los investigadores sino para los mismos niños. Es típico que la narración se inicie con una fijación temporal, como «hace dos días» en «El barquito de papel»; a renglón seguido se explicita el lugar, si no es la propia casa, después se presenta al agente principal y la acción comienza. He aquí algunas líneas típicas de apertura:

- «El día de Acción de Gracias, cuando fui a ver a mi abuelito y a mi abuelita. . .»
- «Ayer, yo y mi padre salimos a tomarnos un helado de nueces y cuando volvíamos a casa...»
- «Las pasadas Navidades mi mamá...»
- «Cuando estaba durmiendo en la cama de mi madre, el gato—a media noche— empezó a...»
- «Una vez, cuando bajamos al acantilado, mi madre...»
- «El pasado viernes mi madre y mi abuela salieron y...»
- «Ayer, iba yo caminando y ese hombre caminaba a mi lado, cuando...»

Otra singularidad de los relatos de coloquio es una entonación ascendente que les resultará familiar a los maestros de escuela primaria. Esta «entonación compartida» (en lo sucesivo EC), no aparece en ninguna otra actividad de la clase. En su forma más acusada, EC consiste en un tono alto, creciente, con una vocal arrastrada, tono que se extiende sobre la última, o las dos últimas palabras de un grupo tonal (frase entonacional continua). Shuy sugiere que aunque esta forma de entonación «no es natural en relatos preelaborados... parece evidenciar que el narrador es consciente de una posible interrupción, y de que puede evitarla manteniendo la curva ascendente de la entonación».³ He aquí dos ejemplos con el EC marcado por una flecha ascendente:⁴

Pues / anoche ↗
mi padre ↗
estaba trabajando ↗
Pues, cuando estaba durmiendo en la cama de mi madre ↗
el gato ↗
a media noche, se ↗
se metió debajo de las mantas / ↗

También hay diferencias entre las historias. Es particularmente llamativa la que existe entre lo que hemos dado en llamar narraciones episódicas y los relatos monotemáticos. «El barquito de papel» es relato monotemático. Los dos siguientes también lo son; ambos centrados en un solo objeto o suceso. (Para facilitar las referencias, hemos puesto título a todos los relatos.)

Los métodos de transcripción son variados y dependen del enfoque que se dé a la investigación. Michaels utiliza una simple barra inclinada (/) para representar la equivalencia oral de una coma, indicando que la narración continúa; y doble barra (/ /) para representar la equivalencia de un período completo, de un punto y aparte. Si se procura leer la transcripción en voz alta, se consigue una reproducción más ajustada al relato oral.⁵

infantiles en entrevistas. LAZARUS Y HOMER, 1981, informan del intento de un maestro por convertir el tiempo compartido en una discusión en grupo. DORR-BREMME, en 1982, compara los tiempos compartidos durante dos años en la misma clase y con el mismo maestro. WILCOX, en 1982, compara tiempos compartidos de escuelas de clase media y de clase trabajadora.

³ SHUY, 1981, 172

⁴ MICHAELS, 1983.

⁵ véase discusión en «Transcription as Theory», de OCHS, 1979.

El tampón

Evan: Las pasadas Navidades / mi mamá / ella / le dije a mi mamá / que necesitaba un tampón / así que / en navidades / quiero decir en mi cumpleaños / me trajo / un tampón / y un sello /
Maestro: O.K., vamos a probarlo //

Cien dólares

Carl: Pues / anoche / mi padre estaba trabajando / y él / los jueves por la noche / tienen esa cosa / que cada uno tiene un dólar / y se reúnen cien dólares / y mi / y tienes que sacar ese nombre / y sacaron el nombre de mi padre / así que ganó mil dólares // cien dólares //
Maestro: Cuéntenos lo que hizo con ellos //
El niño que dirige: Donald (llamando al siguiente).
Maestro: Espera un momento / nos va a decir lo que / lo que hizo su padre con ellos //
Carl: pagó unas facturas //

Las historias episódicas son por lo general más largas e incluyen siempre escenas cambiantes. He aquí la primera parte de la larga historia contada por Leona acerca de su perro, hasta la primera pregunta del maestro con los cambios de escenario indicados mediante párrafos espaciados tras las líneas 5, 12, 17 y 21. El paréntesis vertical que une las líneas 29 y 30 indica locuciones simultáneas.

Mi perrito

<i>Leona:</i>	el pasado / el pasado / ayer / cuando / mi padre / por la mañana	1
	y él / había una percha / en la parte alta de la escalera /	2
	y mi padre me levantó / y me dejó colgada en la percha /	3
	en lo alto / y todavía no había desayunado /	4
	y que no me bajaba hasta que terminara el desayuno /	5
	porque no me gusta la harina de avena //	
	y entonces vino mi perrito / que estaba dormido / y estaba / estaba /	6
	intentó subir / y me rompió los pantis / y se echó encima	7
	toda la harina de avena /	
	y / vino mi padre / y dijo «¿Te has comido toda la harina de avena?»	8
	dijo «¿Dónde está el tazón?» //	9
	dijo «Creo que el pe » / Yo le dije «Creo que se lo llevó el perro» //	10
	«Bien / creo que tendré que abrir otra lata» /	11
	así que no me fui hasta las siete / y tomé el autobús //	12
	y / mi perro / siempre detrás de mí /	13
	y dijo / mi padre dijo / «él-no puedes ir» //	14
	y me siguió todo el camino hasta la parada del autobús /	15
	y tuve que volver todo el camino / ya eran las siete y media //	16
	y me seguía de un sitio para otro y tuve que volver //	17
	y él siempre me sigue a todas partes //	18
	quiere ir a la tienda / pero no puede ir a sitios /	19
	donde / podíamos ir como / a / como a las tiendas /	20
	podría ir pero habría que ponerle la cadena //	21
	y lo llevamos a urgencias / para saber qué le ocurría /	22
	y le pusieron una inyección y empezó a chillar	23
	y el pa- pasado ayer / y / ahora / lo durmieron /	24
	y / está aún en el hospital / y el- el doctor dijo que tiene /	25
	le pusieron una inyección porque / estaba / estaba nervioso	26
	en la casa que yo tengo / y él / podía quedarse pero /	27
	pensó que no iba a / pensó que no iba a ser posible dejarlo ir //	28
	tiene-	29
<i>Maestro:</i>	¿Quién está en el hospital, Leona?	30

Durante sus primeras investigaciones en California, Michaels comprobó que los niños blancos estaban mejor dotados para contar historias monotemáticas, mientras que los negros—especialmente las

chicas—estaban mejor dotadas para relatar historias episódicas, diferencias que volvimos a constatar en la región de Boston. En una de las clases, por ejemplo, las historias monotemáticas suponían el 96 por ciento de las narradas por niños blancos y solamente un 34 por ciento de las narradas por niños negros, y un porcentaje aún inferior —27 por ciento—de las contadas por chicas negras. Las diferencias en estructura temática van siempre acompañadas de diferencias en la frecuencia y utilización de determinadas características expositivas: las historias monotemáticas contienen únicamente un indicador temporal, mientras que las episódicas contienen de tres a nueve. En las historias monotemáticas, del 60 al 80 por ciento de los grupos tonales finalizan con EC, lo que solamente ocurre en un 37 por ciento de los grupos tonales de las historias episódicas. Funcionalmente el EC parece marcar una continuidad en el único episodio de las historias monotemáticas, pero es más adecuado para marcar fluctuaciones de lugar y tiempo en las historias episódicas.

Todavía no hemos encontrado una explicación a estas diferencias de estilo narrativo, como tampoco estamos aún seguros de su adscripción étnica. En un principio las identificamos como diferencias blanco-negro simplemente porque nos parecía obvia la identidad del narrador, y no pudimos encontrar descripciones de historias narradas en coloquios integrados por niños de otros grupos étnicos (hispanos, americanos nativos, apalaches blancos, etc.). La erudita afroamericana Gineva Smitherman se refiere, por ejemplo, al estilo de los relatos de negros adultos como «narrativa concreta... (cuyos meandros fuera de cauce llevan al oyente a viajes episódicos)».⁶

Después de concluir nuestra investigación, leí una descripción parecida de la escritura de los indígenas norteamericanos debida a Gail Martin, alumna de la Bread Loaf School of English, y referida a su trabajo como profesora-investigadora con los escolares arapajos de Wyoming:

Una de nuestras mayores preocupaciones era el hecho de que muchas de las historias que escribían los niños no parecían «llevar a ninguna parte» pues las iban desgranando cansinamente sin comienzo ni final definidos, sin clímax ni conclusiones. Decidí preguntar a Pius Moss (el alumno de mayor edad) acerca de tales historias, ya que él mismo era célebre entre los arapajos como narrador. Llegué a comprender que existía una evidente diferencia entre las historias de los arapajos y las que yo estaba acostumbrada a escuchar, leer o contar. Pius Moss me explicó que las de los arapajos nunca se escribían, sino que se relataban en lo que podríamos llamar una forma serial y se continuaban noche tras noche. Que una «buena» historia es la que dura por lo menos siete noches... Cuando le pregunté por qué las historias de su pueblo nunca parecían tener fin, me contestó que la vida no tiene fin, y como dichas historias trataban de la vida arapajo, no necesitaban conclusión. Discutí con mis colegas las afirmaciones de Pius y decidimos animar a nuestros alumnos a que escribiesen el tipo de historia que prefiriesen, que ya nos esforzaríamos en escucharlas y leerlas de la forma adecuada.⁷

En la escuela, como en la vida americana en general, la etnicidad se confunde con la clase social y con la experiencia de lo que se entiende vagamente como culturas orales en oposición a culturas literarias; sin embargo, las similitudes que parecen existir entre las historias de los negros y las de los arapajos estriban únicamente en sus contrastes con las historias monotemáticas que cuentan los niños blancos de clase media. Estoy convencida de que un detallado análisis de las historias narradas por niños de culturas diferentes podría lograr una diferenciación más ajustada de la categoría que actualmente denominamos «episódica».⁸

La respuesta del profesor

En la conversación informal, la narración de una historia obliga especialmente a la audición. Como señala un lingüista:

Renunciamos a nuestro derecho a hacer uso de la palabra hasta que el narrador desiste por iniciativa propia (con su conclusión narrativa)... Naturalmente, podemos interrumpirlo para pedir aclaraciones o detalles, pero con ello no ponemos fin al turno del narrador. Creo que la narración, más

⁶ SMITHERMAN, 1977. véase también la descripción que hace HEATH de los relatos de niños negros en otras comunidades de los Estados Unidos (1983, págs. 299-308) especialmente de Nelly (tabla 8-3) quien, como Leona, habla de su perrito.

⁷ MARTIN, 1987, págs. 166-167.

⁸ En una importante revista de investigaciones de disciplinas escasamente citadas y pertinentes con la actividad de redactar, PURVES Y PURVES en 1986 insistían en la necesidad de una encuesta en «el campo naciente de la retórica contrastiva».

que cualquier otra experiencia oral, una vez iniciada, es inmune al control de los demás participantes en la conversación.⁹

En la escuela, sin embargo, las narraciones del tiempo compartido, aunque referidas a experiencias extraescolares y sin relación con el currículum, no se libran del control de los demás participantes. La mayoría de los educadores suele dar algún tipo de respuesta a las narraciones. Muchas de las respuestas que he-mos observado, pueden situarse en una misma dimensión, en la medida en que maestro y alumno comparten un sentido de cuál sea el tema adecuado y de la forma apropiada de abordarlo. En un extremo se sitúa la entusiasta apreciación de «El barquito de papel» que hace el maestro de Jerry: «¿Que un señor te hizo un barquito con un dólar? ¡Pues sí que usó un papelito barato!» En el otro extremo la reacción negativa de otro maestro en «El día de Deena». En su transcripción, los paréntesis verticales indican locuciones simultáneas.

El día de Deena

Deena: Fui a la playa el domingo / y / a McDonalds / y al parque / y fue porque era mi / cumpleaños / (levanta su bolsito) mi madre me lo compró / y me dieron dos dólares por mi cumpleaños / y los metí aquí / y fui a ver a mi amigueta / que se llama Gigi / y fui con ella a la casa de mi abuela / y la llevaba a hombros / y yo / y caminamos / cerca de mi casa / y era muy PESADA //

Maestro: [estaba en sexto o séptimo grado //
 O.K., tengo que interrumpirte / quiero que hables de cosas importantes de veras
 // eso es importante para ti, pero, ¿no puedes contarnos otras cosas? ¿Puedes
 hacerlo? //

El profesor de Jerry hace una valoración similar a uno de sus compañeros de clase: «Si hay algo que te parezca especial y que quieras compartir con nosotros, pero no queremos oír nada de programas de televisión ni de otras cosas corrientes».

Entre ambos extremos existen respuestas agrupables en cuatro categorías. Primera, aquellos casos en los que el maestro ha entendido claramente la historia y se limita a comentarla o a pedir más información. Después de «El tampón», el maestro sugiere «O.K., vamos a probarlo». Y después de «Cien dólares», el maestro pide a Carl que «nos cuente lo que hizo con el billete».

La segunda clase de reacciones nos lleva a una amplia colaboración entre el maestro que interroga y el niño que informa, lo que redundaría en que la historia sobre un objeto o suceso apareciera más completa que la que el niño hubiese expuesto por sí solo. Veamos un diálogo maestro-alumno:

Haciendo velitas

Mindy: Cuando fui de campo / hicimos estas velitas //

Maestra: ¿Tú las hiciste?

Mindy: y yo / probé con colores diferentes / con los dos pero / uno resultó / éste resultó azul / y no sé / qué color es éste //

Maestra: es un primer / cuenta a los chicos cómo las haces desde el principio / imagina que no sabemos nada sobre velitas // O.K. // ¿qué hiciste primero? // ¿Qué utilizaste? // ¿Harina? //

Mindy: Lleva cera caliente / cera de verdad / que / coges una cuerda / le haces un nudo / y la metes en la cera //

Maestra: ¿Y cómo toma la forma?

Mindy: Pues tú le das la forma //

M.: Ah, la formaste con la mano // mm /

Mindy: pero tienes que / primero tienes que meterla en la cera / después agua / y sigues haciéndolo hasta que tome el tamaño que quieras //

M.: O.K. // ¿quién sabe para qué es la cuerda? / ...

Cuando la maestra de Mindy dice «Cuenta a los chicos desde el principio cómo las haces. Imagina que no sabemos nada sobre velitas», parece estar hablando desde un modelo implícito de discurso culto. Las preguntas que hace la maestra (o, en otras clases, que hacen los niños) estimulan a los participantes a ser claros y precisos, convirtiendo cada vez más información en palabras, antes de recurrir a conocimientos compartidos previamente (en este caso respecto de la fabricación de velas) o a señales contextuales (aquí, las velas que lleva Mindy) para transmitir parte del mensaje. El tiempo compartido bien puede ser, como Michaels lo llama, una preparación oral para la lectura y escritura» si los educadores lo ven como una

⁹ PRATT, 1977, en págs. 103-104.

oportunidad que se brinda a los niños, no solamente de compartir con el resto de la clase experiencias fuera-de-la-escuela, sino de construir un texto oral que se asemeje lo más posible a la composición escrita.

Una tercera reacción es en realidad otra pregunta que expresa la perplejidad del maestro, o su incapacidad para seguir el hilo de la historia tal como la narra el niño. Tenemos un ejemplo en la pregunta que hace la maestra sobre el cachorro de Leona: «Pero ¿quién está en el hospital?»

Cierto día le preguntamos a esta misma maestra si tenía problemas para entender las historias del tiempo compartido. Contestó basándose en su experiencia como madre y como maestra:

La escucha resulta a veces desconcertante, porque su estructuración del tiempo es distinta de la nuestra. Cuando mi hijo tenía seis años, de pronto hablaba de lo ocurrido meses atrás, y le entendía porque yo también había estado presente. Podía conectar. En clase es diferente. Es difícil conectar con tantas individualidades.

Una cuarta y última reacción es la pregunta que formula la maestra para derivar el tema hacia otro que, o bien la maestra entiende mejor, o valora más. Después de que la maestra intentara informarse de quién estaba en el hospital, Leona implica que su perrito estaba allí porque es vicious* lo que lleva a una discusión sobre el significado de esta palabra, y a que Leona repita el episodio del hospital y concluya con «El lunes te diré lo que pasó» (lo relataba el viernes). La maestra, que probablemente seguía sin comprender que la preocupación de Leona por su cachorro era literalmente una cuestión de vida o muerte, terminó con un comentario sobre la necesidad de enseñar a los perros a comportarse en casa. De modo parecido la maestra de Deena, después de interrumpir «El día de Deena», prosigue con una pregunta sobre el escenario de la primera frase, la playa:

M.: «Todo eso es importante para ti, pero cuéntanos otras cosas //
¿Puedes hacerlo? // dinos a qué playa fuiste el pasado fin de semana //

Deena: Fui a ammm...

M.: ¿A Alameda Beach?

Deena: Siii.

M.: Es [] bonita, ¿eh?

Deena: [] He estado allí dos veces //

M.: Eso está bien // a mí también me gusta // gracias Deena //

Esta derivación al tema de la playa puede tener dos motivos que, en este caso, son convergentes. La playa es el escenario que Deena mencionó en su primera frase, y quizá la maestra consideró que era donde debía profundizarse; alternatively, el hecho de ir a la playa puede representar la clase de escenario que la maestra encuentra más apropiado, o tal vez más comprensible que otras actividades de la familia o entre amigos, como sería recoger a un niño mayor y más corpulento, lo que, independientemente de la importancia que pueda tener para los niños, a la maestra le parece más vulgar o trivial. Veamos a continuación otro intento de la maestra por variar el enfoque que de la narración hace el niño, y no por falta de comprensión, sino por un conflicto entre una y otra sobre cuál sea el momento culminante de una excursión familiar:

El viejo Ironsides

Nancy: Salimos a navegar en el viejo Ironsides. (*Guiada por una serie de preguntas que le hace la maestra, Nancy explica que el viejo Ironsides es un barco y que es antiguo. Es la maestra quien menciona su verdadero nombre, «The Constitution». Seguidamente Nancy intenta dar otro enfoque a su historia.*)

Nancy: Gastamos los dólares que teníamos y nos fuimos a otro barco mayor.

M.: Mm Nancy, ¿qué sabías del viejo Ironsides? (*Guiada por las preguntas de la profesora, Nancy aporta más información sobre el mobiliario interior y los uniformes de los tripulantes, pero intenta nuevamente otro enfoque.*)

Nancy: También fui a un restaurante precioso.

M.: ¡Ajá! ¡Muy bien!

Nancy: Y pedí hamburguesa, patatas fritas, lechuga.

* vicious es un término que tiene un significado muy amplio en inglés. En castellano iría desde «depravado» y «perverso» hasta «resabiado». Esta última acepción es la que utiliza Leona para calificar a su perrito. [T.]

M.: O.K. Bien, bien es que... Arthur está ammm esperando, y también Paula, ¿O.K.?¹⁰

Las reacciones de la maestra pueden categorizarse en consonancia con su pertinencia respecto de la historia del niño, pero, como señala Karen Tracy, «una máxima conversacional como es la "pertinencia" no nos informa suficientemente sobre lo que significa "pertinente"». ¿Es una observación pertinente aquella que responde a algo del discurso inmediatamente anterior o tiene un estilo más restringido? ¿Qué criterios se aplican para juzgar la pertinencia?¹¹ En una serie de experimentos, Tracy expuso varias historias conversacionales a personas adultas y les pidió que las valoraran o reaccionaran ante ellas. Comprobó que si la historia era comprensible, la reacción preferida se remitía a la idea principal, al núcleo de la historia. En los relatos del tiempo compartido, las reacciones del maestro a «El barquito de papel», «El tampón» y «Cien dólares» pueden incluirse en esta categoría, pero en los casos en que las historias eran más difíciles de comprender, Tracy comprobó que los oyentes mostraban mayor disposición a reaccionar con un interrogante o un comentario sobre algún detalle del suceso relatado—como hace M en «Mi perrito»— o con alguna vaga observación, o a no reaccionar en absoluto.

En los cuadernos de Tracy no aparecían respuestas que apuntasen al vocabulario, como ocurre en el caso de *vicious*, o que inquiriesen detalles, incluso cuando la cuestión estaba clara, como en el caso de «Haciendo velitas», o que rechazasen la historia infantil como en «El día de Deena» o en «El viejo Ironsides». Tales respuestas marcan una distinción entre el discurso en clase y una conversación, a la vez que evidencian un objetivo formativo en muchas escuelas: inculcar en los educandos al comienzo de su trayectoria escolar nuevos criterios sobre el modo de expresarse en la escuela, incluso sobre los temas más apropiados. Tanto en la escuela californiana como en la del extrarradio de Boston, la falta de comprensión y aprecio de la maestra se puso especialmente de manifiesto en relación con las historias episódicas narradas por niños negros. ¿Habría que atribuirlo a un desajuste entre los temas y estilos de los niños y los conocimientos y expectativas de sus profesores blancos? No podríamos dar respuesta a esta pregunta basándonos exclusivamente en nuestros estudios de observación, porque en una situación natural, a cada niño le responde un solo maestro. Incluso en el caso de que hubiésemos sometido a observación a una maestra negra, nunca hubiésemos podido observar a una maestra blanca y a otra negra respondiendo simultáneamente al mismo niño.

Con vistas a futuras indagaciones sobre una posible base étnica para las reacciones de los educadores, iniciamos una pequeña experiencia en la que se montaron versiones imitadas de relatos infantiles monotemáticos y episódicos ante cinco informantes negros adultos y siete blancos, todos alumnos de la Harvard Graduate School of Education. Las versiones, grabadas todas con un solo locutor, respetaban el ritmo y las inflexiones tonales de los niños, pero se sustituyeron las características dialectales negras por inglés estándar, así como toda posible indicación de clase social (como «bajar el acantilado») por otras neutras (como «en la playa»). Se rogó a los informantes adultos que comentasen «el acabado final» de cada historia y se pronunciasen valorativamente sobre las posibilidades de éxito escolar del narrador infantil.¹²

Los informantes negros eran pocos en número, pero las reacciones de los dos grupos fueron sorprendentemente diferentes. A los adultos blancos las historias episódicas les parecieron difíciles de seguir, y tendieron a inferir que el narrador sería un estudiante de bajo rendimiento. Los adultos negros valoraron positivamente tanto los relatos monotemáticos como los episódicos, notando diferencias, pero comprendiendo unos y otros. Para mostrar con más detalle las valoraciones contradictorias, he aquí la historia, relatada también por Leona, que provocó las reacciones más divergentes. Le sigue un análisis de Michaels, y a éste un resumen de las reacciones de los informantes. En la línea 11 hemos sustituido el original *was* por *were*. * Además, se han intercalado espacios en blanco para separar los tres episodios.

¹⁰ DORR-BREMME, 1982. Un ejemplo notablemente parecido lo proporciona un estudio danés del que informa CHAUDRON en 1980 (con resúmenes traducidos). Según éste, los investigadores daneses descubrieron que *cuando* «se pide a los alumnos que aporten sus experiencias el profesor reacciona frente a determinados aspectos de ellas que parecen en cierto modo importantes para un adulto» (167). Por ejemplo, cuando un niño de tercer grado relata su experiencia con un nido de mirlos en una charla sobre pájaros, el maestro hace una serie de preguntas sobre la altura del nido.

¹¹ TRACY, 1984.

¹² Esta técnica «de enfrentamiento» se ha utilizado en investigaciones sobre actitudes lingüísticas en comunidades bilingües. Véanse, por ejemplo, LAMBERT, HODGSON, GARDNER Y FILLENBAUM, 1960.

* Usar *was* (1 a y 3 a persona del pasado en el verbo *to be* = ser o estar) en lugar de *were* (las restantes personas del mismo tiempo verbal), es un solecismo frecuente en personas de bajo nivel cultural, singularmente en los Estados Unidos. [T.]

En casa de la abuela

<i>Leona:</i> El día de George Washington /	1
voy / helado / mi abuela /	2
nosotros nunca / no la habíamos visto desde hacía mucho tiempo /	3
y / vive muy cerca /	4
y / (ella) ella fue /	5
fui a pasar la noche en su casa /	6
y / todos los fines de semana / viene a recogerme /	7
como los sábados y domingos / me saca / de casa /	8
y paso la noche en su casa /	9
y un día le eché a perder la cena /	10
y tuvimos que / tuvimos /	11
pagó diez dólares /	12
había huevos / y otras cosas /	13
y no probé nada / /	14

Leona comienza con una indicación temporal y una orientación en tiempo futuro, haciendo uso de la inflexión EC (entonación compartida). Señala el final de este segmento con tiempo creciente en la línea 6: «fui a pasar la noche en su casa». El segundo segmento se inicia con un cambio de perspectiva temporal, desde el futuro «el día de George Washington», al frecuentativo «y todos los fines de semana», con una reasunción de la inflexión EC. Este segmento finaliza con *tempo* creciente en la línea 9, que es repetición léxica y prosódica de la línea 6. Colocadas juntas, las dos frases son indistinguibles y una evidencia implícita de la asociación persistente a lo largo de estos segmentos. Tienen en común el hecho de que, tanto en el día de fiesta como en el fin de semana, Leona pasa la noche en la casa de su abuela. El tercer segmento se desplaza hacia una ocasión concreta, la cena de un día determinado, un suceso particular en la relación con su abuela. El final queda marcado por un ritmo *staccato* y una entonación decreciente.

Los informadores blancos reaccionaron a la versión imitada de esta historia de modo unánimemente negativo, con comentarios tales como «Una historia horrible, incoherente», «No es en absoluto una historia en el sentido de describir algo que haya sucedido», «Esta chica salta de una cosa a la otra». Al pedirles un juicio sobre el probable nivel escolar de la niña, todos sin excepción lo calibraron por debajo del de otros niños que habían narrado historias monotemáticas, diciendo, por ejemplo, «Esta niña tendrá problemas con la lectura si no entiende lo que es una historia». Algunos se refirieron a «problemas de lenguaje» que afectarían el rendimiento escolar, y otros sugirieron que la niña podría quedar atrasada por «problemas familiares o emocionales».

Los adultos negros reaccionaron de modo muy diferente y consideraron que la historia estaba bien formada y era fácil de entender e interesante «con muchos detalles y descripciones». Tres la seleccionaron como la mejor entre cinco que habían escuchado. Los cinco comentaron los *cambios y asociaciones* o la calidad *no-lineal* de la historia, pero ninguno pareció haberse desorientado. Dos se explayaron sobre lo que la niña quería decir, explicando que el día de fiesta es exactamente igual que el fin de semana, al tratarse de una ocasión en la que visita a su abuela, que es un personaje importante en su vida. Un informante comentó que si no se considera esta inferencia, se pierde el sentido de la historia (como les ocurrió a los informantes blancos). Además, todos los adultos negros menos uno calibraron a la niña como muy dotada verbalmente, brillante y/o con éxito escolar.

Pocos meses después de realizar estos experimentos, estuve una temporada en Nueva Zelanda y pasé la grabación experimental a tres grupos de profesores blancos («Pakeha»), estudiantes superiores y logopedas. Las reacciones fueron muy parecidas a las de los informantes blancos de Harvard; también consideraron «En casa de la abuela» difícil de seguir, si bien una maestra neozelandesa nativa la valoraría igual que nuestros informantes negros de los EE.UU. Según sus palabras «era la mejor en cuanto a riqueza descriptiva de los abuelos, y también un alarde de humor». Esta maestra carecía de la experiencia docente multicultural de otros miembros del grupo neozelandés, y desde luego no había tenido ninguna con niños americanos negros, de modo que la poco común respuesta parecía deberse más bien a su receptibilidad general para los significados subyacentes que intentaba expresar la niña.

Posibles explicaciones a las respuestas de los adultos

¿Cómo explicar las reacciones tanto de los maestros en clase como de los informantes adultos blancos? Porque para unos y otros los aspectos formales y temáticos pueden ser tan importantes como las diferencias culturales

Aspectos formales

Casi por definición, las historias episódicas son más largas que las monotemáticas. Ya una duración excesiva puede ocasionar problemas al maestro, cuya atención queda inevitablemente dividida entre la que presta al niño que habla y su preocupación por el resto de la clase: ¿lo escuchan con atención? ¿Cuántos niños querrán también consumir su turno? ¿Cuánto tiempo llevará?

También por definición, las historias episódicas tienen escenarios variables y, por lo general, mayor número de personajes. Ambas características plantean problemas suplementarios a los jóvenes narradores a la hora de equilibrar las relaciones de tiempo y elegir los pronombres. Por ejemplo, en «Mi perrito» existen tres personajes del mismo sexo (el padre, el perrito y el doctor) circunstancia que, como sabemos por otras investigaciones, plantea problemas de redacción a los estudiantes de primaria.¹³ Además, la carga cognoscitiva suplementaria que ocasionan tareas tan complejas puede provocar una mayor incidencia de comienzos fallidos, palabras repetidas o corregidas, y otras faltas de fluidez que incrementan los problemas de comprensión para los oyentes. Hemos desechado una posible explicación a las dificultades de comprensión de los maestros blancos en relatos episódicos: la del egocentrismo de los niños que narran. Tanto los niños blancos como los negros, incluidas nuestras narradoras episódicas –Deena en California y Leona en el área del gran Boston– introducen en sus relatos correcciones espontáneas que demuestran no sólo su preparación sintáctica sino su preocupación metalingüística por los oyentes. Estructuralmente aparecen dos clases de arreglos. Unos son sustituciones léxicas como es, por ejemplo:

- La de un sustantivo impreciso por una nominalización más exacta: al contar la película ET, Joe — que evidentemente desconoce la palabra rampa, espontáneamente sustituye la palabra *barco* por «eso a donde se sube».
- O bien un ambiguo pronombre anafórico por un sustantivo inequívoco: en la línea 13 de «Mi perrito», Leona pronominaliza «perrito» por «él» y después en la línea 14 (probablemente al darse cuenta de que se enfrenta al problema de dos personajes del mismo sexo) sustituye el siguiente «él» por el nominativo «mi padre».
- También se sustituye el discurso indirecto (él) por el directo (entrecomillado «tú»), como en la línea 15 de «Mi perrito»: «mi padre dijo / am / él– no puedes ir».

A un segundo tipo de arreglos, que no habíamos observado anteriormente en el habla infantil, lo llamaremos «paréntesis», es decir, la inserción de material explicativo, como entre paréntesis, en medio de una frase, por lo demás, intacta. Al comienzo de «Mi perrito», en las líneas 2 y 3, Leona interrumpe la primera frase, en la que su padre es el sujeto de la acción para dar una explicación sobre la percha. He aquí esas dos líneas con las palabras que preceden y siguen inmediatamente al material parentético puestas en cursiva:

y *él.* / había una percha / en la parte alta de las escaleras / y *mi* padre me cogió y me colgó de la percha / /

Las historias de nuestra otra narradora prototípica, Deena, también ofrecen «paréntesis»:

Historia de un diente

Deena: Hoy voy a poner mi diente bajo la almohada /
y lo he puesto todas las noches /
y yo todavía y recibí dinero / y todavía tengo mi diente / /

Maestra: ¿Todavía tienes tu diente? / muy bien, tal vez venga el hada esta noche
y se lo lleve / vuelve a ponerlo / /...

Aunque el hecho de poner dientes bajo la almohada es costumbre familiar, a la maestra se le escapa el sentido que quiere darle la niña, pues mientras que la evaluación implícita de ésta es que un diente mágico sigue produciendo dinero, la maestra por su parte infiere la decepción de que el diente no hubiera desaparecido como debiera. La falta de comprensión de la maestra podría achacarse al original desenlace de

¹³ BARTLETT y SCRIBNER, en 1981.

la historia, pero nosotros deducimos de los «paréntesis» que la narradora intentaba ser clara. «Cien dólares» contiene una estructura parentética más complicada, con un «paréntesis» dentro de otro.

Cien dólares

Pues / anoche / mi ... padre / estaba trabajando /
 él / ... los por la noche / tienen esa cosa /
 que... cada uno tiene un dólar / y se reúnen cien dólares /
 y... *mi* / y... tienes que sacar ese nombre /
 y sacaron el nombre de *mi padre* /
 así que *ganó* mil dólares // cien dólares /

Carl quiere contarle a la clase que la noche anterior su padre ganó cien dólares, pero inserta la descripción de una lotería para darle una explicación a la procedencia del dinero. Incrustada en ese «paréntesis» hay otra inserción sobre el procedimiento para sacar un nombre. En estos «paréntesis» los niños –blancos y negros– no se limitan a sustituir una palabra por otra dentro de una frase o a resolver problemas de referencias pronominales anafóricas en los bordes de las frases adyacentes, sino que hacen arreglos para el oyente en el nivel del contenido temático del relato en su totalidad. Piensan en la información que necesita el oyente para entender la parte de la historia que aún no han contado, y hacen tales arreglos sobre la marcha con objeto de facilitar la orientación necesaria. Así estos niños dan muestras de habilidad para hacer algo más que monitorizar retrospectivamente lo que ya se ha dicho o introducir arreglos puntuales si algo no ha salido bien del todo. Se adelantan a pensar y monitorizan un criterio interno sobre la información que necesita su auditorio, criterio que podemos llamar conciencia metalingüística, o—más específicamente—metapragmática.

El contraste más llamativo entre lo que escuchan los oyentes y lo que puede revelar un análisis lo tenemos en «Mi perrito». Los oyentes casi siempre encuentran la historia incoherente y algunos hasta opinan sobre la capacidad de la niña. Un profesor de niños atrasados integrante de un grupo que escuchó una grabación de la misma Leona, dijo inmediatamente: «Carece de sentido del tiempo, es una chica muy lenta». El psicolingüista James Gee se interesó por los relatos de Leona y ha analizado por separado algunos de ellos. El dedicado a «Mi perrito» es demasiado extenso para reproducirlo aquí, pero la misma versión de la historia revela ya una estructura compleja, incluso elegante:

Si eliminamos salidas obvias en falso y arreglos del texto, y dejamos a un lado los pocos nombres de personas o frases nominativas, que son unidades de ideas en sí mismas, y las cláusulas a las que pertenecen, logramos una realización ideal del texto que se ofrece en «Perrito-2» (figura 2-1)... Una vez que hemos llegado a las cláusulas básicas o «líneas» a las que apunta Leona, parece evidente que L agrupa sus líneas en series—a veces de cuatro líneas de extensión—que tienen estructuras paralelas y encajan entre sí en contenido o tema. Las llamaré «estrofas». Por otro lado, prosódicamente, estas líneas suenan como si marchasen al unísono porque tienden a decirse a la misma velocidad o ritmo, y porque presentan pocas vacilaciones entre líneas... En «Perrito-2» están separadas por espacios en blanco¹⁴.

En otro trabajo sobre las historias de Leona —«Mi perrito» y «El pastel de cumpleaños» (acerca de un pastel hecho para su abuela)— Gee señala que las faltas de fluidez eliminadas en «Perrito-2» son informales en sí mismas. Pueden ser indicativas de una carga cognoscitiva creciente en estos extremos:

Parte 1: INTRODUCCION

Parte 1A: ESCENARIO

El pasado ayer por la mañana	1
Había una percha en la parte alta de la escalera	2
y mi padre me levantó	3
y me dejó colgada en la percha	4
y todavía no había desayunado	5
y que no me bajaba	6
hasta que terminara el desayuno	7
porque no me gusta la harina de avena //	8

Parte 1 B: CATALIZADOR

y entonces vino mi perrito	9
que estaba dormido	10

¹⁴ Gee, 1985, 14 con algunas marcas de transcripción tachadas.

intentó subir	11
me rompió los pantalones	12
y se echó encima toda la harina de avena	13
y vino mi padre	14
y dijo: ¿te has comido toda la harina de avena?	15
dijo: ¿dónde está el tazón? //	16
yo le dije «Creo que se lo llevó el perro» //	17
«Bien, creo que tendré que abrir otra lata» //	18
Parte 2: CRISIS	
Parte 2A: ACCIONES COMPLICATIVAS	
así que no me fui hasta las siete	19
y tomé el autobús	20
mi perro siempre detrás de mí	21
mi padre dijo: «El no puede ir» //	22
pero me siguió todo el camino hasta la parada del autobús	23
y tuve que volver todo el camino	24
(ya eran las siete y media) //	25
y me seguía de un sitio para otro	26
y tuve que volver //	27
Parte 2B: SECCION NO-NARRATIVA (EVALUACION)	
y siempre me sigue a todas partes	28
quiere ir a la tienda	29
y no puede ir a sitios donde podría ir	30
como a las tiendas él podría ir pero habría que ponerle la cadena	31
Parte 3: DESENLACE	
Parte 3A: EPISODIOS CONCLUSIVOS	
y lo llevamos a urgencias	32
para saber qué le ocurría	33
y le pusieron una inyección	34
y empezó a chillar	35
y pasado ayer, y ahora lo durmieron	36
y está aún en el hospital	37
(y el doctor dijo...) que le pusieron una inyección porque	38
que estaba nervioso en la casa que yo tengo	39
Parte 3B: CODA	
y podía quedarse pero	41
pensó que no iba a ser posible dejarlo ir //	42
FIGURA 2-1 (GEE, 1985)	

Un aumento de salidas falsas, vacilaciones, y unidades no-clausales que coinciden con importantes limitaciones en la narración. Es decir, cuando L ha terminado un segmento principal de la narración, y tiene que seguir adelante para (planear) el siguiente, despliega esta especie de fenómenos, tal vez obligada por la carga cognoscitiva de estos puntos, o bien porque su atención se repliega desde el contenido al auditorio (o ambas cosas).¹⁵

Tema

Cuando un profesor intenta «conectar», los argumentos de las historias pueden llegar a ser muy diferentes. Algunas historias, como «El tapon» y «Cien dólares» se refieren a experiencias ampliamente compartidas y con argumentos domésticos. Pedir y recibir regalos de Navidad constituye un argumento ampliamente compartido en nuestra cultura, y sabemos que tales acciones tienen siempre idéntico desenlace. Las explicaciones de Carl sobre la lotería adolecen de vaguedad en los términos: «esa cosa», «este dólar», «reúne», «este nombre» pero los oyentes adultos cuentan con pistas más que suficientes sobre ciertas clases de loterías para poder aclarar por sí mismos tales vaguedades. Otras historias, singularmente las episódicas, tratan de sucesos idiosincrásicos de la vida doméstica, como, por ejemplo, la aventura del perrito de Leona, o cuándo y por qué duerme en casa de su abuela, y al maestro que las escucha le resulta más difícil contestar y clarificar relaciones entre acciones de conocimiento extratextuales.

¹⁵ GEE, 1986, 396.

La profesora de Leona nos señaló la importante diferencia que existe entre ser madre y ser maestra, ya que, por su participación en el mundo infantil, a los padres les resulta mucho más fácil «conectar». Estas diferencias en familiaridad son de importancia en la interacción profesor-alumno en general, no solamente en el tiempo compartido. Los psicólogos británicos Barbara Tizard y Martin Hugues compararon conversaciones mantenidas en casa entre niños de cuatro años y las mismas en la escuela. Tizard reflejó sus investigaciones en un opúsculo para profesionales:

La familiaridad ayuda a los adultos a interpretar lo que quieren expresar los niños pequeños y sus comunicaciones mutuas. También los capacita para ayudar a los niños a conectar en aspectos que difieren de sus experiencias. En mi estudio sobre niños de cuatro años en casa y en la escuela, pude demostrar cómo la familiaridad de una madre con su pequeño le permite relacionar las experiencias presentes del niño con sucesos pasados o futuros y conferirle de este modo significados añadidos. Por el contrario, el personal de la guardería, que estaba escasamente familiarizado con los niños y sabía poco o nada de sus hogares y familias, o de sus pasados, a menudo tenía dificultades para comunicarse con ellos de forma efectiva. La familiaridad, en efecto, facilita no sólo el acercamiento sino la sensibilidad... (y) esa sensibilidad desempeña también un papel destacado en la enseñanza. Es esencial cuando hay que mantener una secuencia interactiva, o si hay que desarrollar un alto nivel de habilidad social... Y así, determinados aspectos del funcionamiento intelectual de los niños parecen estar íntimamente conectados con las circunstancias sociales en que se hallan inmersos.¹⁶

Este problema de la familiaridad es sin duda especialmente agudo en preescolar y en los primeros grados. Los estudiantes mayores pueden asumir con mayores garantías la responsabilidad de describir sus respectivos mundos a los profesores, pero éstos, en cualquier caso, deben mostrar un interés genuino y la voluntad de aprender.

Diferencias culturales

Las narraciones constituyen una estrategia universal para hacerse entender, pero no existe modo alguno de transformar la experiencia en historia. Las narraciones son, en palabras del pedagogo británico Harold Rosen:

en primer lugar y ante todo, un producto de la disposición de la mente humana para relatar la experiencia y transformarla en hallazgos que, como seres sociales, podemos compartir y comparar con los de otras personas.

Pero mientras que «la historia siempre está ahí»

queda por dar el paseo decisivo. El incesante flujo de acontecimientos debe ser atendido selectivamente e interpretado como relaciones, causas, motivos, sentimientos y consecuencias latentes; en una palabra, como significados. Para poner orden en ese flujo, que en otro caso sería inmanejable, tenemos que dar un paseo más e inventar, sí, inventar, comienzos y finales porque ahí afuera no existen tales cosas... Este es el elemento axiomático de la narración, el resultado de un proceso mental que nos permite extraer de nuestra experiencia una secuencia significativa, darle unos contornos, colocarle alrededor las fronteras de la historia, y hacerla resonar en los artificiales silencios con los que podemos empezarla y terminarla... La narración impresiona de modo implacable la cinta virgen.

Nuestra capacidad y disposición para construir narraciones es similar a nuestra capacidad y disposición para adquirir lenguaje:

Aunque estemos programados para aprender un lenguaje, siempre estaremos a expensas de un lenguaje para aprenderlo y aprender también su utilización socialmente establecida. Del mismo modo, y aunque la tendencia humana a relatar experiencias sea universal, hemos de afrontar los modos que nuestra sociedad tiene de hacerlo; no existe una forma determinada de contar historias; aprendemos las gramáticas narrativas de nuestra sociedad, de nuestra cultura.¹⁷

¹⁶ TIZARD, 1986, 29, 30. La versión completa es de TIZARD y HUGUES, 1984.

¹⁷ ROSEN, 1984, 12-14.

No debemos olvidar que nuestros informantes negros no tuvieron los problemas de sus colegas blancos para comprender las historias episódicas, de manera que las diferencias culturales –los diversos contextos mentales, las diferentes expectativas sobre forma y tema que los oyentes negros y blancos se crean en la tarea de escuchar– pueden haber ocasionado, o al menos exagerado, la falta de comprensión y aprecio. ¿Utilizan sistemáticamente los niños negros señales tonales y rítmicas que los oyentes blancos malinterpretan o sencillamente no captan? ¿Resultan más familiarmente próximos a adultos de la misma extracción cultural los temas de las historias contadas por niños negros, como el de quedarse en casa de la abuela o ese original trenzado al final de «En casa de la abuela», o «Historia de un diente»? ¿Valoran mejor los adultos negros una buena historia oral, con independencia de que esa misma historia quede bien o mal por escrito?

Significado del tiempo compartido

En próximos capítulos retomaremos algunas de las cuestiones que acabamos de plantear. En lo referente al tiempo compartido, comprendo muy bien que las valoraciones que de estas narraciones hacen los investigadores se basan en análisis exhaustivos de cintas y transcripciones, y que para los maestros que han de reaccionar en tiempo real, la experiencia es completamente diferente. En cualquier caso, confío en que este atento estudio de diversos textos infantiles y de las correspondientes reacciones de los maestros contribuya a reavivar la cuestión del porqué de los tiempos compartidos y propicie la tendencia –cuando los niños defraudan las expectativas de sus profesores– a buscar la causa en la complejidad de las tareas que se les asignan, o en previsibles diferencias culturales, antes que en deficiencias de los mismos niños.

Consideremos nuevamente la interacción de la maestra con Mindy acerca de la fabricación de velas. No aparece una valoración negativa, ni existe evidencia de que la maestra la interrumpiera. Como señala Michaels en su análisis

la mayor parte de las preguntas las hace la señora Jones cuando Mindy se detiene tras una entonación decreciente, porque dichas pausas preludian algún tipo de cierre, de ahí que la señora Jones haga sus preguntas al final de una unidad completa y no se vean como interrupciones, preguntas que además van de lo general a lo específico, hasta que alcanzan el nivel en el que Mindy puede contestar adecuadamente y lo hace. Finalmente, todas las respuestas y aclaraciones de la maestra se sustentan en las exposiciones de Mindy.¹⁸

El diálogo en cuestión puede interpretarse positivamente como una especie de «andamiaje» con el que la maestra ayuda a Mindy a exponer en palabras una descripción más explícita y precisa de la fabricación de velas, descripción que es más «erudita» al aceptarse (en palabras de la maestra) “que no sabemos una palabra de velas”.

Pero es posible otra interpretación. Cuando presenté el turno de tiempo compartido de Mindy ante un grupo de profesores, durante la conferencia anual del Consejo Nacional de Profesores de Inglés, algunos tuvieron la sensación de que la maestra se había «apropiado» el texto de la niña para satisfacer sus propios fines educativos, y había forzado el desarrollo de la narración, ya que, según apuntaron, Mindy empezó hablando de colores y la maestra la desvió hacia los materiales utilizados. Después, el especialista en lenguaje pedagógico Denis Searle preguntó ¿quién controla realmente el lenguaje?, refiriéndose específicamente a mi presentación de turnos de tiempo compartido (el de Mindy entre otros) como ejemplos de «andamiaje». Searle reconoció que la metáfora es útil, pero formuló la pregunta que está en la médula de todos los dilemas educativos: ¿Quién construye para quién?¹⁹

El tiempo compartido únicamente tiene lugar en las escuelas primarias, pero las «redacciones»–que se le asemejan en unos aspectos y difieren en otros– continúan a lo largo de toda la enseñanza primaria, secundaria e incluso superior. En la «redacción» el maestro puede releer el texto antes de reaccionar, como también puede discutirlo a solas, con el redactor, pero en ambos casos estamos ante el texto de un alumno, y un maestro que resuelve de alguna manera el dilema de reaccionar adecuadamente. Las redacciones pueden analizarse también con ayuda de un micrófono instalado en la mesa del maestro, o de una grabadora portátil que éste lleve consigo en sus paseos por la clase.

Tanto en el tiempo compartido como en la redacción escolar existe el problema decisivo del auditorio. ¿Para qué niño se entiende que se habla o se escribe? Obviamente, en el tiempo compartido el

¹⁸ MICHAELS, 1981, 433.

¹⁹ SEARLE, 1984.

auditorio lo componen los iguales, y su existencia podría justificarse tanto por contribuir a crear un sentido comunitario entre los niños como por posibilitar el desarrollo del lenguaje oral. El hecho mismo de que el desarrollo sea dual, puede agravar los problemas retóricos a los que se enfrentan los oradores infantiles, precisamente porque el maestro y los discípulos pueden escuchar las historias de modos muy diferentes. Idéntica ambigüedad sobre el auditorio existe en el caso de la redacción, ya que en ambas situaciones siempre es el maestro quien reacciona o contesta, y a menudo de un modo valorativo. En todas las tareas escolares, escritas u orales, y con independencia de cuál sea el auditorio, lo que cuenta, por lo general, es la reacción del maestro.²⁰ Los maestros, como los médicos o los asistentes sociales, se ocupan de ayudar a los demás, pero dicha ayuda tiene una exigencia previa: aceptar y comprender. La psicóloga piagetiana. Eleanor Duckworth habla de la importancia de los maestros que «entienden los entendimientos de los alumnos»,²¹ idea que el sociólogo británico Basil Bernstein expresa con otras palabras:

Para que la cultura del maestro se convierta en parte de la conciencia del niño, la cultura del niño debe estar previamente en la conciencia del maestro.²²

Nuestras previsiones en relación con la estructura de los textos y nuestra familiaridad con los hechos sobre los que versan, constituyen elementos decisivos de dicha conciencia, a la que yo llamo «nuestro contexto mental». Lo normal es que pensemos en la importancia de dichos contextos mentales sólo cuando los niños están aprendiendo a leer, pero son igualmente importantes cuando los textos son de los mismos niños, orales o escritos, y el intérprete es el profesor que escucha o lee.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Capítulo 2

Bartlett, E. J. y S. Scribner. 1981. "Text and context: An investigation of referential organization in children's written narratives". En *Writing: The nature, development and teaching of written communication*, comp. por C. H. Frederiksen y J. F. Dominic. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bernstein, B. 1972. A critique of the concept «compensatory education». En *Functions of language in the classroom*, comp. por C. B. Cazden, V. John, y D. Hymes. Nueva York: Teachers College Press. (Reimpreso en Waveland Press, 1985.)

Cazden, C. B. ; S. Michaels, y P. Tabors. 1985. Self-repair in Sharing Time narratives: The intersection of metalinguistic awareness, speech event and narrative style. En *The acquisition of writing: Revision and response*, comp. por S. W. Freedman. Norwood, N.J.: Ablex.

Dinsmore, D. F. 1986. «Has anyone got any news?»: The nature of «News Times» in an infants' class. Ms., Universidad de Lancaster.

Dorr-Bremme, D. W. 1982. Behaving and making sense: Creating social organization in the classroom. Tesis doctoral, Universidad de Harvard. UMI 82-23, 203.

Duckworth, E. 1981. Understanding children's understandings. Texto presentado en el Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Gee, J. P. 1985. The narrativization of experience in the oral style. *Journal of Education* 167:9-35 – 1986. Units in the productions of discourse. *Discourse Processes* 9:391-422.

Lambert, W. E., R. C. Hodgson, R. C. Gardner, y S. Fillenbaum. 1960. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60:44-51.

Lazarus, P., y S. L. Homer. 1981

²⁰ En un estudio sobre «tiempo para las noticias» en Inglaterra, que viene a ser muy parecido al «coloquio» en EE.UU., DINSMORE, en 1986, menciona interesantes contrastes entre el «tiempo para las noticias» oficial y las conversaciones no oficiales, que tienen lugar cuando los niños llegan a la escuela, y versan sobre los mismos sucesos. si se comparan las versiones de una historia contada intraconversacionalmente al profesor o a los discípulos y después como monólogo en el «coloquio», puede deducirse información valiosa sobre el modo en que los niños saltan entre dos contextos y de cómo perciben el tipo de lenguaje que requiere el coloquio.

²¹ DUCKWORTH, 1981.

²² BERNSTEIN, 1972, 149.

- Martin, G.** 1987. A letter to Bread Loaf. En *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*, comp. por D. Goswami y P. S. Stillman. Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook Publishers.
- Michaels, S.** 1981. «Sharing time»: Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society* 10:423-442.
- 1983. Influences on children's narratives. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 5:30-34.
- y **C. B. Cazden.** 1986. *Teacher/child collaboration as oral preparation for literacy*.
- Ochs, D.**1979b. Transcription as theory. En *Developmental pragmatics*, comp. por E. Ochs y B. B. Schieffelin. Nueva York: Academic Press.
- Purves, A. C., y W. C. Purves.** 1986. Viewpoints: Cultures, text models, and the activity of writing. *Research in the Teaching of English* 20:174-197.
- Rosen, H.** 1984. *Stories and meanings*. Sheffield, Inglaterra: National Association for the Teaching of English. (También Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook Publishers.)
- Searle, D.** 1984. Scaffolding: Who's building whose building? *Language Arts* 61:480-483.
- Tizard, B.** 1986. The care of young children: Implications of recent research. Londres: Institute of Education, Thomas Coram Research Unit Working and Occasional Papers.