

LOS SENTIDOS DE *SER ALUMNO(A)* EN UN GRUPO DE ESCUELA PRIMARIA

Un análisis multimodal

GABRIELA NARANJO

Resumen:

Este artículo trata sobre las formas en que un grupo de escuela primaria representa y comunica durante sus clases de Ciencias naturales su sentido de *ser alumno(a)*. El estudio, de naturaleza etnográfica, recurre al enfoque multimodal para analizar de manera detallada cómo, a través de variados modos semióticos corporalizados, los alumnos(as) muestran su apropiación particular de la posición que socialmente les ha sido asignada al ingresar a la escuela. Se encuentra que ellos se esfuerzan no solo por poner en práctica y mostrarse como buenos(as) alumno(as), sino también por vigilar, sancionar, obligar y apoyar a sus pares a cumplir los deberes y normas culturalmente implícitos a esta posición. Este trabajo contribuye a la comprensión de cómo a través de diferentes dispositivos sociales y culturales los niños(as) construyen sus identidades como alumnos(as).

Abstract:

This article is about the ways an elementary school class represents and communicates the meaning of being a student, during natural science lessons. The study, of an ethnographic nature, turns to the multimodal focus to analyze in detailed form the way students, through various semiotic corporealized modes, show their individual appropriation of the position that has been socially assigned to them on entering the school. It is found that they not only make an effort to act and present themselves as good students, but also to watch, sanction, obligate, and support their peers in complying with the duties and norms that are culturally implicit in this position. The study contributes to the understanding of how children, through various social and cultural devices, construct their identities as students.

Palabras clave: estudiantes, identidad, salón de clases, discapacidad, México.

Keywords: students, identity, classroom, handicap, Mexico.

Gabriela Naranjo es Asesora de Mejora Educativa en la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública. Calzada de Tlalpan 515, colonia Álamos, 03400, México, Distrito Federal. CE: gabriela.naranjo@prodigy.net.mx / gabynarflo@hotmail.com

Introducción

Cuando los niños ingresan a la escuela se insertan en una red de relaciones sociales que les asigna la posición de alumnos (Heras y otros, 2005) y que les organiza la vida dentro de las aulas. Durante su trayectoria escolar, y aun antes de entrar a la escuela, son expuestos a una serie de significados potenciales acerca de lo que se espera y no se espera de ellos, de lo permitido y lo no permitido, de lo que se considera valioso y lo que no, que comprendan esos mensajes y que actúen en consecuencia. Estos significados se hacen presentes a los niños a través de diferentes dispositivos materiales, como el aula misma, el mobiliario, distintos objetos, los propios cuerpos de los participantes y las rutinas y prácticas escolares, estableciendo posibilidades pero también limitaciones a sus formas de acción (Naranjo, 2011). Sin embargo, ellos son participantes activos que definen una forma específica de significar y asumir las tareas, deberes y responsabilidades que esta posición conlleva:

En lo formal, los participantes en la escuela tienen papeles previamente definidos que suponen ciertas obligaciones y características que tendrían que cumplir. Sin embargo, en el ámbito de lo cotidiano estas definiciones son reformuladas: los límites impuestos desde el exterior son modelados e incluso quebrantados por quienes en teoría los asumen tal como se establece, creando poco a poco [...] el margen de acción (Carbajal, 1997:2).

El propósito en este trabajo es analizar los significados que un grupo de niños y niñas de escuela primaria asocian al *ser alumno(a)* y las formas como asumen y se posicionan en este rol social. La etnografía es la perspectiva teórico-metodológica que orientó la indagación permitiendo, entre otras cosas, reconstruir procesos de interacción cotidiana relacionados con la puesta en acción de lo que para los alumnos significa esta posición que les fue asignada al ingresar al sistema escolar. De esta manera, se analizaron las acciones de los alumnos, buscando interpretar lo que con ellas expresan y las reacciones de los otros ante las mismas, ya que la acción es considerada no solo como el acto físico, sino como el acto físico más las interpretaciones de su significado (Erickson, 1989). En el desarrollo de este análisis fue muy útil la incorporación del enfoque multimodal (Kress, 1997; Kress *et al.*, 2001 y 2005), ya que, al destacar que todo proceso de construcción de significados ocurre no solo a través de lo que se dice con

palabras, sino también a través de una diversidad de recursos semióticos (gestos, proxémica, miradas, desplazamientos, entre otros), brinda herramientas para indagar de forma más minuciosa y sistemática los significados representados y expresados por los individuos a través de sus acciones (Franks y Jewitt, 2001).

El trabajo de campo fue desarrollado en una escuela primaria pública de la Ciudad de México con 35 años de antigüedad a la que asiste una población de nivel socio-económico bajo. Se hicieron observaciones de clases de Ciencias naturales de un grupo de cuarto grado de primaria, constituido por un total de 24 alumnos (14 niñas y 10 niños), entre ellos uno ciego. Todos los alumnos contaban con su libro de texto oficial (SEP, 1997) que en el caso del niño ciego estaba transcrito al Braille. El maestro, de 45 años de edad al momento de la observación, con 26 años de servicio y una formación normalista básica, estimaba que enseña su materia de forma tradicional, ya que se apega al trabajo con el libro de texto. Su trato hacia el grupo era cálido y respetuoso, les hablaba con un tono personal y familiar pero, a la vez, de forma firme y clara. El *corpus* de datos quedó constituido por diario de campo, audio y videograbaciones de once clases de ciencias naturales en las que abordaron la temática del cambio, así como de algunas entrevistas con el maestro.

El análisis multimodal

El enfoque multimodal (Kress *et al.*, 2005) atiende los procesos de comunicación en el aula y ve en las distintas formas de realización de las acciones de los alumnos (habla, gestos, miradas, desplazamientos, etcétera), diversos modos de comunicación y representación (semióticos), cada uno de los cuales contribuye a la producción de los significados. El modo es considerado como un medio social específico de comunicación y representación de significados: “Usamos medio (y el plural media) para referirnos a la sustancia material que a través del tiempo es trabajada o conformada por la cultura en un medio específico, social, organizado y regular de representación, i. e. un recurso para producir significados o un modo” (Kress *et al.*, 2001:15).

Los modos semióticos constituyen un conjunto de alternativas para producir significados que han sido formados en función de las necesidades de la vida social y que conforman el potencial comunicativo de una cultura. Diversas investigaciones se han ocupado del estudio de las características

específicas de los diferentes modos semióticos (sonido: Van Leeuwen, 1999; acción: Franks y Jewitt, 2001; visual: Kress y Van Leeuwen, 1996) y por analizar cómo son usados por maestros y alumnos para producir significados. Dada la pertenencia a un grupo cultural, las formas y contenidos de significación parten de una base compartida, por lo que se puede hablar de re-producción de los significados. Sin embargo, también hay transformación de los mismos, producción de sentidos muy particulares a partir del conjunto de signos y herramientas que conforman un espacio social, la cual se da a través de las acciones de los participantes que los usan de formas específicas. De esta manera, el análisis de los modos debe tomar en cuenta la tensión existente entre la reproducción del significado culturalmente predominante y su transformación en formas particulares de producción.

De especial importancia para este estudio fue el uso del video en la recolección de los datos, ya que el análisis multimodal requiere de un registro que permita enfocarse en todos los modos de representación y comunicación en uso (Jewitt, 2006). Las ventajas del video como método de recolección de datos en el aula son diversas, al permitir: *a)* enfocarse en varios modos de comunicación a la vez; *b)* registrar complejas interacciones multimodales, que ocurren de forma muy rápida; *c)* ver repetidamente los datos, y *e)* hacer un registro desde el cual pueden transcribirse todos los modos de comunicación (Kress *et al.*, 2001:30).

Para el análisis se hicieron observaciones repetidas de las videograbaciones y se elaboraron transcripciones que recuperaron los diversos modos semióticos involucrados en las interacciones; en ocasiones enfocándose en un solo individuo y, a veces, en varios a la vez, así como en las relaciones entre sus acciones. Los modos que se consideraron para el análisis en este trabajo incluyen: acción, habla, gestos, dirección de la mirada y postura y posición corporal. Son modos semióticos cuyo sustrato material es la actividad del cuerpo y a través de los cuales los participantes establecen interacciones entre ellos, con el espacio, así como con los diferentes objetos en el aula (por ejemplo el libro de texto o el pizarrón). La interpretación de los significados sobre el *ser alumno* considera, por un lado, el conocimiento producido y reportado en la literatura acerca de cada modo semiótico y, por otro, las perspectivas de la autora en tanto participante experimentada en la vida social escolar y fundamentalmente el contexto interactivo en el que se producen.

Los sentidos sobre el ser *alumno(a)*

En el proceso de co-construcción de su papel, o de su posicionamiento dentro de la escuela (Heras *et al.*, 2005), los niños van constituyendo sus identidades como alumnos. Me refiero a la identidad “como el proceso, siempre inacabado, relacional e intersubjetivo, de constitución del sujeto” (Martínez y Quiroz, 2007:263). Durante este proceso se construyen significados diversos respecto del lugar que la persona ocupa dentro del tejido social en el que participa, así como formas de asumir u “ocupar” dicho lugar. Me interesa específicamente dar cuenta del aspecto de la identidad referida por Wenger como: “experiencia negociada: definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro yo por medio de la participación” (Wenger, 2001:188). Así, exploro los sentidos que los niños atribuyen al *ser alumno(a)*, pero no como algo declarado a través de las palabras, sino como algo expresado o representado a través de sus acciones y de su participación en la vida social del aula. Mandoki (1992) establece una diferencia entre la identidad definida, a través del lenguaje, y la identidad percibida, es decir, por los efectos emotivos y sensoriales que formas particulares del gesto, del habla y de la imagen del otro tienen en quien la percibe.

Un alumno comprometido

En constante tensión con las regulaciones sociales e institucionales a lo largo de la historia de su participación en la escuela, en su grupo y en sus clases, los niños construyen y ponen en juego formas particulares de asumirse como alumnos, pero como alumnos de un determinado grupo que trabaja con un determinado maestro alrededor de ciertos contenidos. Estas construcciones particulares de la identidad se ponen de manifiesto a través de la postura que asumen ante el trabajo académico y de las interacciones que establecen con sus pares y maestro. En el grupo de este estudio encuentro una preocupación constante por mostrarse como *buen alumno(a)*. Para ejemplificar esto, retomo el caso de Jesús, quien durante la realización de diferentes tareas comunica multimodalmente lo que en cada momento y circunstancia significa esto para él.

La *posición corporal* es el primer modo a través del cual Jesús pone en juego su sentido de ser alumno, él está en el espacio que le fue asignado desde el inicio del ciclo escolar, está “en su lugar”, el que le corresponde como alumno de este grupo. En su aula, los lugares de los niños están

constituidos con un tipo de mobiliario cuyas características y distribución espacial tienen correspondencia con un modelo pedagógico centrado en la comunicación de información por parte del docente. Se trata de mesabancos binarios, que pueden ser ocupados por dos niños cada uno, distribuidos en cuatro filas. Este tipo de mesas sugieren un trabajo individual o, si acaso, en pares por parte de los niños. Su disposición hace difícil la interacción entre ellos e implica que los alumnos deben mirar hacia el frente, “recibiendo la clase impartida por el maestro” (Naranjo, 2011:10). Jesús realiza espacialmente este significado al mantenerse físicamente “en su lugar”; sin embargo, esta posición no es fija, ya que, como se verá más adelante, realiza cambios que no solo **no** rompen con el sentido de “ser buen alumno” sino que, además, lo fortalecen.

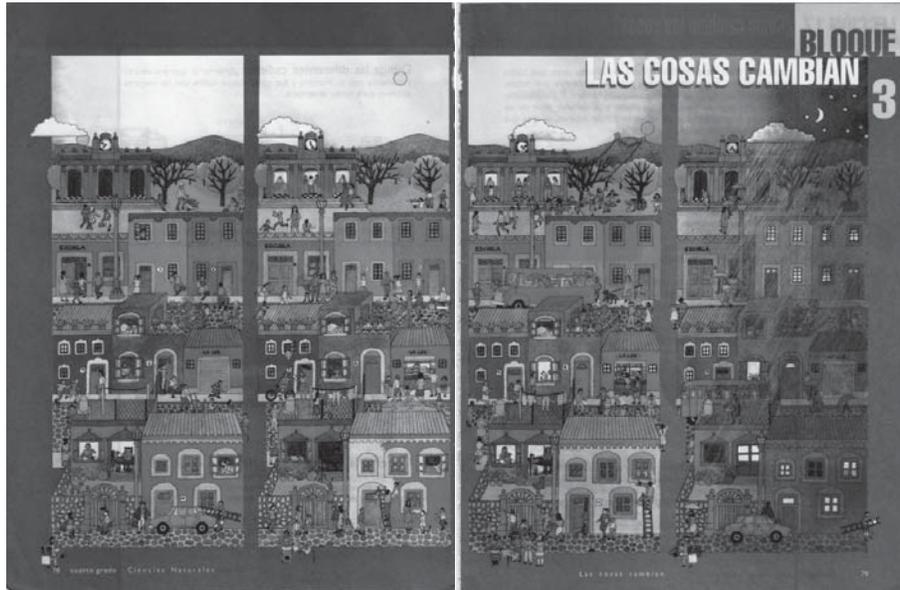
La *postura corporal* es otro de los modos a través de los cuales Jesús realiza su sentido de ser alumno: adopta la “esperada” en función de la tarea. Por ejemplo, mientras realizan la lectura colectiva de una lección, se mantiene sentado y con el tronco inclinado hacia delante, con la cabeza agachada y orientada hacia su libro, esto es, implicado en la tarea que en ese momento articula la clase.

El tercer modo en que Jesús realiza su sentido de ser alumno es mediante la *dirección y movimientos de su mirada*. En una clase el grupo realiza la tarea de observar y analizar una ilustración bastante compleja (figura 1) para identificar los cambios que han ocurrido a lo largo del día. Es una imagen que ocupa dos páginas completas del libro, dividida en cuatro columnas (o cuadros como los llama el maestro), cada una de las cuales representa varios momentos del día: 7:50, 12:25, 17:15 y 19:25. Dentro de cada columna se representan diferentes situaciones de la vida cotidiana de un barrio. La organización horizontal de la imagen, junto con otros elementos como un reloj marcando las diferentes horas en cada columna parece representar el transcurrir del tiempo; mientras que su organización vertical, indica la ocurrencia simultánea de diferentes eventos en el vecindario.

La tarea de observar y analizar la imagen se realiza colectivamente bajo la dirección del maestro, quien va planteando preguntas y haciendo reflexiones sobre la misma. Mientras el maestro habla, mirando la imagen en su libro, Jesús, al igual que otros alumnos, permanece orientado hacia el propio, mirando también la imagen. Este *arreglo de orientación* (Goodwin, 2000) sugiere que él está involucrado con el objeto focal de la misma (Bezemer, 2008), es decir con la imagen, centrando su atención en ella.

FIGURA 1

Imagen del Libro de Texto (SEP, 1997:78 y 79)



Los movimientos de los ojos de Jesús indican que su mirada va de un punto a otro en la imagen, mostrando una implicación activa en la tarea de observar y analizar sus detalles. Esta exploración visual frecuentemente parece seguir el análisis verbal del maestro ya que hay una sincronía entre la dirección de sus movimientos oculares y el contenido del habla del maestro. En el fragmento 1 (página siguiente), transcrito del video, se ilustra lo anterior, pero antes es necesario aclarar que los modos considerados y el orden en que se presentan en cada fragmento están organizados en función del *plano* en el que los participantes los usan en la interacción. En el análisis multimodal se pregunta qué modo(s) está(n) en primer plano (*foregrounding*) y cuál(es) en segundo o último plano (*backgrounding*), (Kress *et al.*, 2001).

Cuando el maestro pide al grupo que se fijen en el cuadro de hasta abajo, Jesús y Michel cambian la dirección de su mirada, supongo que tratando ubicar el detalle señalado. Bruno hace lo mismo aunque un poco después que sus compañeros. Esta sincronía entre la mirada de estos alumnos y los detalles señalados verbalmente por el maestro indican que ellos están interactuando simultáneamente tanto con el maestro como con la imagen en sus libros.

FRAGMENTO 1

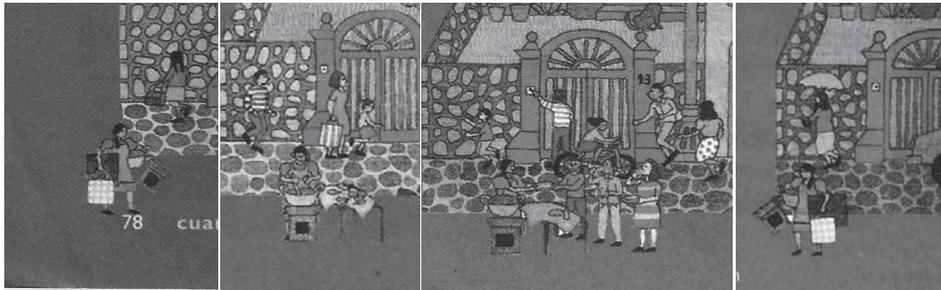
Sincronía entre las miradas de los alumnos y el habla del maestro

Tiempo	Habla	Mirada
9:09:52	(Han estado hablando de distintos detalles de la imagen).	Jesús, Michel, Bruno y Jonathan: Miran hacia la imagen en sus respectivos libros.
9:09:53	Mtro: Le faltan las ventanas. Bueno, pero ahora fíjate en el cuadro de hasta abajo, la señora, ¿qué va haciendo?	Mtro: Cambia su mirada hacia la parte inferior de la imagen.
9:09:56		Jesús: Cambia la mirada hacia la parte inferior de la imagen. Michel: Cambia su mirada hacia la parte inferior-derecha de la imagen y luego hacia la izquierda, en el mismo nivel inferior. Cambia su mirada hacia el maestro.
9:10:01	Michel: Ya se va.	
9:10:02	Elizabeth: Que ya es hora de comer para...	Elizabeth: Mirando la imagen.
9:10:03	Jesús: No, primero está llegando. Elizabeth: Ya se va a poner para...	Jesús: Mirando la imagen. Michel: Cambia su mirada hacia la imagen. Bruno: Cambia su mirada hacia la parte inferior de la imagen. Elizabeth: Mira al maestro.

Hasta este momento de la descripción, el sentido de ser alumno de Jesús parece consistente con la perspectiva “tradicional” del *alumno como receptor*: sentado en su lugar, es decir, realizando la tarea asignada y atendiendo a lo que dice el maestro. En este sentido, la actividad de Jesús es una realización social del significado de ser alumno y, a la vez, una realización particular, no solo asumida por él sino corporalizada. Pero la sincronía descrita no siempre ocurre durante el análisis de la imagen ya que en otros momentos Jesús realiza sus propias exploraciones: se mantiene orientado hacia el libro, pero su mirada indica que explora la imagen independientemente del discurso del maestro. Hay un momento en que éste pregunta al grupo sobre la posición del Sol en la tercera columna, un detalle que se ubica en la parte superior de la imagen (figura 1). En esta ocasión, la mirada de Jesús

no se orienta en dirección de dicho detalle, sino hacia la parte inferior de la ilustración, recorriendo diferentes cuadros (figura 2).

FIGURA 2
Secuencia de imágenes “La señora del puesto”



Nota: Los cuadros fueron recortados y puestos juntos; su ubicación en la imagen completa se puede apreciar en la figura 1, hasta abajo en cada columna.

Después de un tiempo en que había permanecido en su lugar, orientado hacia su libro, examinando visualmente la imagen, realizando sus exploraciones independientes, Jesús se levanta de su lugar y se aproxima al maestro quedando frente a él. Con la cabeza un poco agachada, mira ahora hacia el libro que el maestro sostiene en sus manos y le señala algo con una pluma, a la vez que habla con un tono de voz bajo, dirigido solo a él:

FRAGMENTO 2
Jesús explora la imagen

Tiempo	Acción	Habla	Mirada
9:08:56	Jesús: Se levanta y se aproxima al maestro y con su pluma le señala un detalle de la imagen en la parte inferior-izquierda (en la primera columna). Luego señala el mismo detalle en la segunda y después en la tercera.	Jesús: Ah, maestro, se nos olvidó este cambio, mire aquí está una señora. Aquí está llegando, aquí ya está poniendo su puesto y aquí ya está vendiendo.	Jesús: Hacia la imagen en el libro del maestro.

(CONTINÚA)

FRAGMENTO 2 / CONTINUACIÓN

Tiempo	Acción	Habla	Mirada
9:09:03	Mtro: Le señala a Jesús otro detalle en la imagen.	Mtro: También me faltó este.	Mtro: Hacia su propio libro.
9:09:04		Jesús: Lo del perro también.	
9:09:05	Jesús: regresa a su lugar.	Mtro: Ahorita lo vamos a observar. A ver, cómo va la gente en el autobús...	

El análisis de la actividad de Jesús en el fragmento anterior brinda elementos para inferir qué aspectos de la imagen explora. Con su desplazamiento hacia el maestro, así como su cambio de posición (frente al maestro), de postura y dirección de la mirada, Jesús exhibe una doble orientación: hacia el maestro y hacia el libro de este último, manifestando no solo compromiso con la tarea, sino también interés en su contenido. Con lo que dice atrae la atención del docente hacia otros puntos de la imagen que no se habían analizado y que en su conjunto representan la situación de *La señora del puesto*: “Ah maestro, se nos olvidó este cambio, mire...” El análisis del maestro había pasado por diferentes situaciones en la columna uno, luego en la dos y ya estaba en la tres cuando Jesús manifiesta su interés por analizar otra situación que fue “olvidada”. Si bien la exploración de la imagen hecha previamente por este alumno se apartó de la dirección del maestro, estuvo íntimamente ligada a la tarea central de la clase: observar y analizar la imagen.

La implicación de Jesús en la tarea tiene como base el asumirla como propia, probablemente porque subyace un interés en su contenido, porque la considera importante, útil o buena, no solo para él sino para todo el grupo. El uso implícito del pronombre *nosotros* al decir “se nos olvidó”, indica que asume la co-responsabilidad por esta omisión. Esto contrasta un poco con lo que encuentra Candela (1998) en las clases que ella analiza, donde los alumnos implícitamente critican o evalúan la actuación de su maestro. Sin embargo, como se verá más adelante, también en este

grupo se dan situaciones en las que dicha crítica se presenta, aunque no por parte de Jesús. Por otro lado, el cambio de posición (más cercana al docente), de postura (orientada hacia él y a la vez hacia la imagen en el libro) y el tono de voz bajo configuran unos momentos de interacción más personal y confidente con su maestro. El cuadro completo del actuar de Jesús se compone por la orquestación de varios modos (Jewit, 2006) que, entre otras cosas, realizan el sentido que para Jesús tiene el ser alumno. Él produce espacial y temporalmente su identidad como alumno al situarse como un estudiante activo y comprometido con la clase, al asumir con una cierta autonomía la co-responsabilidad por la tarea y desempeñar un rol más simétrico en relación con su maestro.

Hay otro aspecto del sentido de ser alumno que Jesús realiza en el ejemplo anterior. Cuando señala los detalles sobre la imagen al tiempo que dice “se nos olvidó este cambio, mire aquí está”, está aplicando con firmeza y seguridad la noción que se está trabajando: *el cambio*. Puede inferirse que Jesús asume que está utilizando esta noción de la forma esperada de alguien que entiende el concepto dando, de alguna manera, evidencias de la forma en que está interpretando la imagen, de que ha producido un cierto significado y de su aprendizaje. En términos de su identidad como alumno, Jesús se está posicionando como *un buen alumno*: implicado y comprometido con la tarea, responsable por lo que sucede en la clase, como conocedor, productor de significados, apto para lograr entendimientos y utilizarlos adecuadamente para movilizar las representaciones del libro de texto.

Las alumnas que se distraen

Pero, ¿qué pasa cuando el cumplimiento de los deberes escolares entra en tensión con el abordaje de intereses más privados o ajenos al momento de la clase? Durante la lectura colectiva de un texto, la mayoría de los alumnos permanecen sentados, en silencio y con el torso, cabeza y mirada orientados hacia su propio libro. Si bien es uno de los alumnos quien lee en voz alta, los demás parecen seguir la lectura con su mirada, como si trazaran las líneas del párrafo con los movimientos de sus ojos, lo cual interpreto como que están involucrados en la tarea y poniendo atención. Las evidencias de distracción durante la realización de este tipo de tarea en las clases observadas son mínimas, sin embargo, cuando esto sucede el maestro hace “llamados de atención”:

FRAGMENTO 3

Kate y Brenda se distraen

Tiempo	Acción	Habla	Postura	Mirada	Gestos
8:58:41	Toño: Lee en voz alta el texto. Als: La mayoría parece leer en silencio. Mtro: Parece leer en silencio. Kate y Brenda: Platican entre ellas en voz baja.	Toño: ... <i>existen muchos fenómenos en la naturaleza que todos conocemos pero</i>	Als: la mayoría sentados, erguidos y con la cabeza agachada, orientada hacia el libro. Mtro: Sentado sobre la banca, de frente al grupo. Con su mano derecha sostiene su libro abierto. Kate y Brenda: sentadas y torso erguido.	Als: La mayoría hacia sus propios libros. Mtro: Hacia su propio libro. Kate y Brenda: Las miradas entre ellas se alternan con miradas hacia sus respectivos libros.	
8:58:52		<i>que pocas veces podemos observar con detalle.</i>		Mtro: Hacia Kate y Brenda.	
8:58:57		Mtro: Hijas.		Kate y Brenda: Hacia el maestro.	Mtro: Con su mano izquierda señala su propio libro y con su dedo índice traza líneas horizontales que indican los renglones del texto.
8:59:05				Kate y Brenda: hacia sus respectivos libros.	
8:59:08	Toño: Continúa la lectura.	<i>Las cosas y las personas no son iguales siempre...</i>			

Mientras Toño lee en voz alta, se espera que los demás sigan la lectura en silencio. La mayor parte de los alumnos exhiben signos de estar enfocados en la tarea a través de sus posturas, dirección y movimientos de la mirada,

pero Kate y Brenda producen ciertos signos (hablan en voz baja, su cabeza y sus miradas están orientadas una hacia la otra) ante los cuales el maestro reacciona llamando su atención: con su voz (“hijas”), con su mirada (dirigida hacia ellas) y con sus gestos (los movimientos de su dedo sobre el libro). El mensaje total parece ser “sigan la lectura”.

Es interesante hacer notar que si bien el habla, la postura de las cabezas y la dirección de las miradas de las alumnas se orientan una a la otra, sus posturas corporales **no**. Esto es, sus torsos se mantienen orientados e inclinados hacia sus respectivos libros e incluso voltean y miran por momentos hacia ellos, como si estuvieran implicadas en la lectura. Estos signos, aparentemente contradictorios con los que dan cuenta de su “distracción” pueden ser interpretados de diferentes formas: *a*) las alumnas *aparentan* que ponen atención, *b*) atienden dos asuntos diferentes a la vez, *c*) quizá lo que platican está relacionado con la tarea, con el contenido de lo que se está leyendo o *c*) se debaten entre atender a un asunto o al otro. En el caso de la opción *a*, la atención en la lectura estaría siendo como dice Goffmann (citado por Mandoki, 1992), “representada”, en el sentido teatral, o utilizando otra palabra “simulada”. Es decir, las alumnas saben qué orientación es apropiada, en qué situación y cómo debe ser expresada y la utilizan cuando, de hecho, atienden otros asuntos. Es decir, tratan de presentarse, fundamentalmente ante el maestro, como “buenas alumnas”.

Una puesta en identidad de sí es, como Goffman (1981) lo analizó, una presentación de la persona, un acto dramático. Es un hacerse ver de cierto modo, con cierta utilería, vestuario y escenografía, es decir una táctica icónica, retórica y dramática que recurre a gestos, imágenes y objetos para producir un efecto de identidad de sí en el otro, en un testigo y público (Mandoki, 1992:169).

Se puede decir que los alumnos saben cómo comunicar corporalmente que están implicados en la tarea y poniendo atención, un significado culturalmente compartido en nuestra sociedad del *ser alumno(a)*. Por otro lado, la reacción del maestro indica que ciertos signos producidos por las alumnas durante tareas específicas son significados por él como distracción, en este caso el sonido producido por la plática entre ellas. Con dicha reacción, el maestro genera un mensaje multimodal (que incluye habla, mirada y gestos) para centrar la atención en la lectura. Los alumnos aprenden tanto a interpretar esos mensajes producidos por el maestro como a generar ellos

mismos mensajes que a su vez le afirman a éste que permanecen atentos. Puedo decir que *las formas de poner atención*, si bien tienen realizaciones situadas y particulares, son prácticas social y culturalmente formadas a través de las cuales los participantes de una comunidad sugieren, mediante sus posturas corporales, la dirección de sus miradas y sus movimientos, que están implicados y atentos a la tarea, un significado culturalmente implícito del *ser alumno(a)*.

Los alumnos que infringen las normas

La postura que un alumno asume respecto de los otros deja ver el sentido que tiene del *ser alumno(a)* y de lo que se espera de él. Mediante las interacciones que sostienen, los alumnos expresan las representaciones sociales que se han apropiado del deber ser durante las clases. Dicha apropiación llega a tal punto que ellos mismos asumen por momentos el rol de vigilar el orden social de la clase, lo cual se infiere por sus diferentes formas de manifestar sus valoraciones sobre lo que otros hacen e incluso por sus estrategias para hacer que se cumplan las normas implícitas o explícitas que rigen el proceder de los alumnos en el aula.

Un primer ejemplo de lo anterior ocurre poco antes de iniciar una clase, cuando una alumna regaña a otra por haber faltado el día anterior. Alicia, parada junto a la banca de Lilian, le pega varias veces con una lapicera en la cabeza, a la vez que le dice con un tono de voz fuerte y de regaño: “que burra eres por no venir a la escuela”. Lilian se protege con los brazos, se agacha e inclina el torso ligeramente hacia un lado tratando de evitar los golpes. Al parecer es un regaño de esos que con confianza se le pueden hacer a alguien cercano, ya que Lilian sonríe mientras es golpeada por Alicia; además, los golpes no llevan mucha fuerza y Karina, que está sentada junto a Lilian, sonríe también divertida por la situación. Alicia, a su manera, señala a su amiga que ha trasgredido una de las normas clave de la escuela, un deber del buen alumno(a): *no faltar a clases*. Por otro lado, el tono de su voz y los golpes pueden ser considerados como la sanción aplicada a Lilian por incurrir en dicha falta. De los mensajes posibles en esta situación advierto al menos dos: el primero, es que Alicia considere que es importante no faltar a la escuela y que quien falta es “burra” o más bien incumplida o irresponsable; el segundo, es que siendo amigas o compañeras afectivamente cercanas, Alicia notó y quizá extrañó la ausencia y eso amerita un reclamo aunque sea simbólico. De cualquier modo, lo que

quiero hacer notar es que Alicia asume un rol que podría ser considerado propio del maestro y que la respuesta de Lilian legitima tanto la actuación de este rol como la aceptación de que infringió una norma escolar.

En otros ejemplos, durante la tarea de copiar un apunte del pizarrón, César está al pendiente de que su compañero ciego escriba en Braille lo que le dicta y cuando detecta que no lo está haciendo le pide que se ponga a escribir. Por otro lado, Mariana advierte que Jonathan y Bruno están jugando en vez de copiar el apunte del pizarrón, así que llama al maestro y le dice lo que sus compañeros están haciendo. En el primer caso, la reacción de César es invitar a su compañero a continuar escribiendo, quizá porque considera que la tarea es importante o porque hay que cumplir; mientras que en el segundo, Mariana asume una actitud acusatoria, quizá también por el sentido del deber o porque no considera justo que otros jueguen mientras ella trabaja. En este caso, Mariana no se atribuye totalmente la función del maestro de mantener a los alumnos centrados en la tarea. Ella identifica la falta y la comunica al maestro buscando su mediación para que los ponga en orden. Aun en este caso, se puede decir que en ese momento asume el rol de vigilar el cumplimiento de otro deber del buen alumno(a): *trabajar en clase*.

En el grupo que analizo se presentaron situaciones en donde el maestro no controla ciertas reacciones de Toño, el alumno ciego, y que transgreden el orden de la clase. En esos casos es frecuente que sean los compañeros quienes implementen alguna forma de control. En el siguiente ejemplo, Toño no solo parece no poner atención a la clase, sino que además hace ruido y realiza cosas que pueden distraer a los demás. La situación se da después de que el director de la escuela había interrumpido una clase sobre la diferencia entre el cambio físico y el cambio químico, para dar al grupo algunas recomendaciones sobre un paseo que tendrían al día siguiente (fragmento 4).

El maestro y la mayoría de los alumnos se reintegran rápidamente al curso de la clase, pero al parecer Toño se mantiene excitado por el tema del paseo. El maestro y un alumno que no pude identificar le hacen los primeros llamados de atención. El maestro lo hace en forma más cordial, pidiéndole que deje hablar a su compañera y oír lo que dice. El alumno por otra parte lo hace con menos sutileza, un “shshsh”, una representación popular de una orden: “cállate”. Toño permanece en silencio y parado unos momentos, pero después continúa con sus expresiones de excitación, así que es Elizabeth quién ahora ordena a Toño: “cállate” y “siéntate”. Pero la orden no es acatada y Elizabeth obliga a Toño en los hechos a regresar a su lugar y sentarse.

FRAGMENTO 4

Elizabeth pone en orden a Toño

Tiempo	Habla	Acción
9:24:47	Mtro: Bueno, bien, a ver Elizabeth.	Elizabeth: Tiene la mano levantada y orientada hacia el maestro, pidiendo turno de participación. Señala hacia el pizarrón
9:24:52	Elizabeth: Ah, también en el cambio físico...	
9:24:58	Toño: Yujuujuy.	Toño: sentado en su lugar, con los dedos sobre su libro repasando las líneas en Braille. Se levanta repentinamente de su lugar, sale del espacio de su pupitre y da unos pasos hacia adelante. Da unos cuantos brincos, parece expresión de entusiasmo.
9:24:59		
9:25:00	Mtro: A ver, deja hablar a tu compañera Toñito, ¿que dijo? Alo: shshsh.	Mtro: Avanza unos pasos hacia el lugar de Elizabeth apoya sus manos sobre la mesa de ésta tratando de escuchar lo que dice. Toño: Retrocede un poco y se queda parado a un lado de su pupitre en silencio, parece que escucha lo que se dice. Avanza unos pasos hacia enfrente y hacia el maestro dando pequeños brincos. Parado y en silencio. Empieza a brincar sonriente.
9:25:03	Elizabeth: Que cuando se cae algo y se rompe ya no se puede volver a (¿?)	
9:25:11		
9:25:23	Mtro: Podría ser. Bien, también vimos otro ejemplo, vimos el de una moneda de plata que te enseñé todavía está aquí que bueno. Los mineros. Bruno: Sacan la plata.	
9:25:45	Mtro: Sacan la plata de la roca, ¿sí? en cacerolas muy grandes y con fuegos, muy al con fuego se produce un calor... muy alto a ciertas temperaturas, convierten esta plata en barritas ¿sí?	Elizabeth: Mira a Toño.
9:25:48	Elizabeth: ¡Shshh, Siéntate (le dice a Toño) Mtro: Luego, ¿verdad?	Toño: Sigue brincando.
9:25:49	Elizabeth: Siéntate. Mtro: luego vuelven a calentar esas barritas	Elizabeth: Se para y va por Toño, que está a unos pasos de ella.
9:25:50	y en moldes van haciendo monedas. Pero esto sigue siendo qué.	Elizabeth: Toma a Toño por la muñeca, lo jala hacia la banca de éste y lo sienta. Ella regresa a su propio lugar y se sienta.
9:25:58	Als.: Plata	

Por lo menos Elizabeth y otro alumno parecen considerar que Toño está trasgrediendo el orden necesario para continuar la clase, así que de forma oral le expresan su desacuerdo con lo que hace y tratan de controlarlo. Elizabeth va más allá, físicamente le obliga a cumplir la norma del buen alumno: *permanecer en su lugar, quieto y en silencio* mientras se aborda el contenido. Es importante resaltar que a su vez Toño admite el control de parte de sus compañeros, legitimando con ello el derecho de éstos de disciplinarlo y dejando ver que él mismo comparte la norma.

Hay otras situaciones en las que Toño se ríe fuertemente de cosas que le suceden al maestro durante las clases con cierto tono de burla. Por ejemplo, para poner a prueba el funcionamiento de dos de los termómetros caseros construido en una clase, el maestro los introduce en un recipiente con agua caliente, pero el líquido coloreado al interior de la botella sube tan rápido por el popote que el maestro dice “¡ya se derramó!”. Ante esto, Toño reacciona con una fuerte risa, divertido con la situación. Esta misma reacción ocurre en otra clase, cuando el maestro quiere utilizar el agua caliente que la conserje le había traído al salón para mostrar algo sobre la transferencia del calor, pero al tomar el recipiente dice “¡ya se enfrió!”. Ante este tipo de reacciones, otros alumnos llaman la atención a su compañero y le piden que se calle. Lo que veo aquí es que a los alumnos les resulta incómoda la actitud de Toño, posiblemente porque advierten que trasgrede el orden de la clase y, más aún, una norma de contenido social más profundo: *el respeto al maestro*, a la jerarquía que éste representa. Por otro lado, parece ser que los alumnos advierten que la función del maestro de llamar la atención a quien trasgrede el orden social no se está asumiendo en este caso, por lo que ellos mismos se lo apropian y la hacen cumplir.

Los alumnos también hacen valoraciones sobre la calidad de las intervenciones verbales de sus compañeros. Un ejemplo de esto ocurre en el fragmento 5, cuando el maestro va preguntando a diferentes alumnos y alumnas si cuando han estado enfermos les han tomado la temperatura y en dónde les han puesto el termómetro.

Ante la intervención de Elizabeth que dice “a mí también pero me lo puso aquí bien frío”, otros alumnos hacen manifestaciones gestuales y orales que no alcanzo a distinguir de forma precisa, pero cuyo significado me resulta muy claro. Ellos están atentos a lo que Elizabeth ha dicho y externan la forma en que valoran esta intervención, es decir, no solo como irrelevante sino sobre todo como “tonta”. De alguna manera, al hacer tan

evidente dicha valoración los alumnos sancionan a Elizabeth que solo los mira. En este caso, a diferencia de los anteriores, se trata de una valoración de la participación de una alumna sobre el contenido, señalando que lo que ella ha dicho sobre el tema es irrelevante. Esto indica que los alumnos también asumen en algún momento el rol del maestro como autoridad sobre el conocimiento, es decir, como el que dice qué conocimiento está bien o está mal, si es fundamental o irrelevante.

FRAGMENTO 5

Alumnos critican la intervención verbal de Elizabeth

Tiempo	Habla	Acción
9:59:33	Mtro: Itzel, ¿le han tomado la temperatura Itzel?	Mtro: Mira hacia Itzel. La mayoría de los alumnos miran hacia Itzel
9:59:37		Itzel: Asiente con la cabeza ligeramente mirando hacia el maestro.
9:59:39	¿Sí?, ¿cuándo se siente enfermita?, ¿dónde te ponen el termómetro hija?	Itzel: Vuelve a asentir ligeramente con la cabeza. Se pone la mano debajo de la axila
9:59:42	Itzel: Bajo de, de la axila.	Rebeca: Se pone la mano bajo la axila, voltea a mirar momentáneamente a Michel diciéndole algo y luego nuevamente mira a Itzel.
9:59:46	Mtro: Bajo del brazo, ¿verdad? Bien. ¿A quién más, a quién más le han tomado la temperatura?	La mayoría levanta la mano. El maestro mira a Rebeca. Jesús: Se pone un objeto cilíndrico largo en la boca.
	Rebeca: A mí me lo han puesto en la boca.	
	Mtro: ¿A ti te han puesto un termómetro en la boca?	Rebeca: Asiente varias veces con la cabeza. Jesús: Aún con el objeto en la boca como gesto de "poner el termómetro en la boca".
9:59:55		Mtro: Mira y señala a Elizabeth (dándole turno).
	Elizabeth: A mí también pero me lo puso aquí bien frío (tono quejoso).	Elizabeth: Se pone la mano bajo la axila.
9:59:59	Mtro: Debajo de la axila bien frío. Als: Está frío.	Als: Murmullos en tono de "qué tonta". César: Hace con sus manos un gesto de "qué tonta". Mariana: Mueve negativamente su cabeza y sonrisa de burla. (Parece que Jonathan, Bruno, Mariana y César comentan algo relacionado con la situación). Elizabeth: Los mira.

El siguiente ejemplo (fragmento 6) muestra cómo un alumno señala y corrige una conducta que trasgrede una norma de contenido social complejo, que incluso es tema de debate ético y de acciones de política pública. El maestro dice a los alumnos que harán un barquito de papel y pide a Manuel que le ayude a repartir las hojas. Cuando Manuel pasa por el lugar de Toño, solo le da material a Fabián, que se encuentra sentado junto a él para después seguirse de largo. Ante esta situación, Fabián le reclama a Manuel y le ordena que también le de hoja a Toño.

FRAGMENTO 6

Fabián intercede por Toño

Tiempo	Habla	Acción
10:25:15	Fabián: ¡Dale a Toño!!!... Toño: ¡Eeeeey! (tono de reclamo).	Fabián: Le dice algo al maestro (al parecer, que Manuel no le dio hoja a Toño).
10:25:21	Mtro: Dale hoja a Toño también.	Manuel: Se acerca al lugar de Toño.
	Fabián: Dale a Toño (se dirige a Manuel).	Fabián: Señala a Toño repetitivamente. Manuel: Le da una hoja a Toño.

Implícitamente Fabián reprueba la actitud de Manuel e incide sobre él para que repare su falta. Se puede decir que Fabián defiende el derecho de participación de su compañero en la actividad y, por su tono de voz, infiero que reclama a Manuel por excluirlo de ella. La *no exclusión* parece ser una norma de trabajo implícita en este grupo que Fabián hace cumplir a su compañero.

Formalmente, el maestro es quien se encarga de llevar un control de asistencias, llamar la atención a los alumnos, restablecer el orden y hacer valoraciones sobre las participaciones así como, en su caso, imponer las sanciones correspondientes. En los ejemplos que he presentado, independientemente de que el maestro lo haga o no, los alumnos de algún modo asumen ese rol. Alicia advierte la inasistencia de otra, hace el señalamiento de la misma y aplica una sanción particular. César vigila que Toño haga la tarea, Mariana acusa a Jonathan y Bruno de estar jugando, diferentes alumnos llaman la atención a su compañero ciego por interferir con la clase o por burlarse del maestro, Fabián reprueba la exclusión de Toño por parte de Manuel y le pide reparar su falta y otros alumnos exhiben una valoración negativa hacia la participación de Elizabeth. Ellos demuestran no solo su apropiación de

las normas implícitas al *ser buen alumno(a)* sino que se convierten en vigilantes y garantes de su cumplimiento, lo cual implica también que están de acuerdo con ellas y posiblemente que las consideran útiles o importantes.

Llama la atención el hecho de que la colaboración de los alumnos con el maestro en el seguimiento y control de las normas se observe más en asuntos relacionados con Toño, el niño ciego. Es decir, ellos hacen que Toño se sienta, que se calle, que no se ría del maestro, que se ponga a trabajar, etcétera. Quizá esto esté relacionado con el hecho de que este alumno es también objeto constante de apoyo de parte de sus compañeros, tal y como se verá en el siguiente apartado.

Un alumno con (dis)capacidad

Finalmente quiero dedicar un espacio al caso de Toño, ya que al presentar un déficit visual me permite mostrar, por un lado, algunos datos de cómo esta condición influye o no en la forma en que él mismo asume su posición como alumno y, por otro, cómo la manera en que lo tratan los demás, en particular el maestro, tiene un papel fundamental en la constitución de su identidad como *un buen alumno*, más precisamente como un alumno capaz.

Durante las clases observadas es frecuente observar a los alumnos y maestro apoyando a Toño para que participe en las actividades del aula. En otros trabajos muestro esto con más detalle (Naranjo y Candela, 2006 y Naranjo, 2011), por ejemplo, el maestro le muestra físicamente cómo hacer las actividades, los alumnos le dictan lo que está escrito en el pizarrón, cuando es necesario le ayudan a conducirse por la escuela o el salón, le describen lo que sucede durante un experimento o lo acercan para que “sienta” los resultados de un procedimiento.

La dinámica de participación que se configura alrededor de Toño puede tomarse como referente para analizar la percepción que tienen de su compañero ciego. El hecho de que los alumnos estén al pendiente de Toño y que le ofrezcan y den apoyo espontáneamente, indica que lo ven como el compañero de clase que necesita de colaboración en tareas específicas. Además ellos saben qué tipo de ayuda es la que se necesita y en qué momento y cómo darla. Saben también cuándo ponerle límites, como cuando Elizabeth hace que se sienta (fragmento 4) o cuando varios alumnos le llaman la atención por burlarse del maestro. Puedo suponer que estos saberes se han conformado a lo largo de los ciclos escolares que han compartido con su compañero ciego en esta escuela, pero en las clases observadas encuentro

algunos indicios del papel que su maestro desempeña para ponerle límites al apoyo que le prestan, lo cual contribuye a identificarlo e identificarse como un alumno capaz e independiente.

Como ejemplo de lo anterior, en una clase el maestro pide al grupo que saquen sus libros de Ciencias naturales, entonces Bruno toma la iniciativa de levantarse para prestarle ayuda, la cual es rechazada por el docente, quien le dice que lo deje, que él puede solo. Con esto el maestro trata de fomentar la independencia de su alumno, este esfuerzo se reafirma con lo que dice en una entrevista: “Toñito es un niño como los demás, de hecho trabajo con él igual que con los demás, sin darle ventajas ni desventajas, porque no se trata de hacerlo dependiente, sino de enfrentarlo a la vida”.

El que el maestro trate a Toño como alguien capaz se refleja también en el reclamo que Fabián hace a Manuel cuando parece que éste lo excluye de la actividad del barquito de papel (fragmento 6). El significado implícito en el reclamo de Fabián parece ser que, en contraste con Manuel, considera que su compañero ciego es capaz de participar en la tarea planteada. Este significado se reafirma con algo que sucede antes, cuando Fabián se sienta junto a Toño con la intención de ayudarlo a realizar la actividad:

FRAGMENTO 7

Toño rechaza el apoyo de Fabián

Tiempo	Habla	Acción
10:23:18	Mtro: (resumido) Para concluir, hay dos tipos de cambio [...] y para ejemplificar al cambio físico haremos un barquito de papel. Hay cambio físico “cuando no se altera la composición de la materia”, la hoja de papel es un ejemplo de materia, de material que convertiremos en un barquito.	Mtro: Va a su escritorio y toma un paquete de hojas. Reparte hojas. Le pide a Manuel que le ayude a repartirlas.
10:24:00		
10:24:50		Manuel: reparte hojas.
10:24:55	Toño: Yo también quiero hacerlo (con voz firme).	Toño: Al parecer, esperando que se le dé material para el barquito. Fabián: se sienta junto a Toño.
10:24:57	¿Para qué me ayudas? (le dice a Fabián).	
	Fabián: Sííí, Toño (tono de súplica).	
	Toño: Yo sí sé hacerlo solo (con voz firme).	
10:24:59	Fabián: ¡Está bien!	Fabián: Abraza cariñosamente a Toño.

Fabián muestra una gran disposición para apoyar a Toño pero, al mismo tiempo, una actitud respetuosa hacia él, ya que acepta la negativa de su compañero. Al parecer Fabián percibe a su compañero como alguien capaz de realizar la tarea aunque con apoyos específicos y, a la vez, como alguien que puede decidir si lo necesita o no. En contraste, Manuel parece considerar que Toño no puede realizar la actividad y tampoco considera la posibilidad de brindarle alguna ayuda, ya que no le entrega el material necesario para ello. Atendiendo la perspectiva de Toño, su rechazo al apoyo ofrecido por Fabián habla de que él se considera capaz de hacer solo la actividad. Llevando más lejos la interpretación, puede pensarse que Toño defiende su autonomía e independencia como alumno.

La percepción de Toño como un alumno capaz es confirmada por el maestro en una de las entrevistas: “El niño es muy bueno, es listo, es de los mejores de la clase, incluso mejor que los demás, en el primer bimestre sacó el primer lugar, en el segundo me bajó un poco, pero va bien”. Reporta que Toño lee mucho, que eso es algo que le favorece y reconoce su gran potencial por lo que trata frecuentemente de implicarlo en actividades diversas, tanto relacionados con las cuestiones académicas como sociales, por ejemplo, en las ceremonias cívicas y en los paseos escolares. En las clases registradas se observa una preocupación constante por propiciar la participación de su alumno aprovechando, para ello, las posibilidades perceptivas más que sus limitaciones y generando una dinámica social de apoyo (Naranjo y Candela, 2006). Así, el maestro pone al centro las posibilidades del niño más que sus imposibilidades.

Por otro lado, el maestro expresa que, a veces, también tiene que hacerle llamados de atención “para que no flojee, porque al igual que cualquier otro niño flojea, por lo que hay que jalarlo, no podemos permitir que se detenga”. Esta declaración es importante porque muestra la visión del maestro sobre Toño como “cualquier otro niño”, no como un niño discapacitado.

La perspectiva constructivista de la vida social plantea relaciones mutuamente constitutivas entre modos de pensamiento, modos de discurso y modos de acción. El discurso no refleja pasivamente o describe meramente el mundo. Porque el lenguaje es acción, diferentes usos del lenguaje constituyen el mundo diferencialmente..., los objetos son definidos a través de elaborados decretos de conversaciones culturales, los cuales llevan al establecimiento de los bien documentados “hechos institucionales” como “matrimonios”, “insultos”... (Mehan, 1993:262).

Finalmente, es interesante anotar que, en el caso específico del alumno que no ve, no observé actitudes de colaboración por parte de él, ni hacia el maestro ni hacia otros compañeros. Creo que esto tiene que ver con aspectos de la identidad que cada niño va formando a través de la historia escolar, es decir, Toño es objeto constante de apoyo de otros alrededor suyo y, de alguna manera, está acostumbrado a ello pero, a juzgar por sus acciones, no se identifica como alguien que deba o pueda ayudar a otros.

Conclusiones: construcciones situadas de la identidad

He mostrado sentidos del *ser alumno(a)* que niños y niñas del caso de estudio representan y expresan a través de sus acciones, se trata de construcciones particulares de este aspecto de su identidad puestas en juego durante la interacción social, contextual y situada del aula. Al participar en las clases, utilizan diversos modos semióticos que expresan múltiples significados, algunos de ellos relacionados con la forma en que perciben a sus compañeros y otros con el modo como se perciben a sí mismos y su lugar en la vida social. Sus formas de ser alumno(a) expresan su apropiación particular de: *a)* las expectativas sociales e institucionales respecto de los alumnos, *b)* los sistemas de recursos culturales con los cuales se elaboran y comunican los significados y *c)* las formas de utilizarlos al interactuar.

A través de las interacciones que sostienen unos con otros, con el maestro y con los diferentes elementos que conforman el escenario áulico, los alumnos van transformando, confirmando o desechando sus formas de asumir su posición. Este proceso presenta algunas tensiones: por ejemplo, la que ocurre entre las demandas sociales e institucionales y los intereses y significaciones particulares de los alumnos; otra, entre las definiciones que los otros presentes tienen de cada alumno y la forma en que éstos se asumen como tales, como por ejemplo en el caso de Toño, que disputa con Fabián y con Manuel su identidad como capaz y con posibilidades de trabajar de manera autónoma. Cabe destacar el papel fundamental del maestro en la construcción de las identidades de los alumnos. En el caso de quien presenta un déficit sensorial mostré indicios de la influencia del maestro para que éste se asumiera con capacidad.

Los alumnos están obligados a asumir su posición de alumnos así como todos los deberes asociados a ella y toman activamente su papel. El análisis realizado evidenció que más allá de ser seguidores pasivos de las normas, tanto implícitas como explícitas, que rigen su vida escolar y áulica, ellos las

interpretan, les dan sentido y se las apropian, además de que se esfuerzan por cumplirlas así como por vigilar, apoyar y presionar a otros para que hagan lo mismo. Así, permanece una tensión constante entre las regulaciones sociales e institucionales y los procesos de co-construcción local, momento a momento, de la participación de los alumnos en las clases.

La incorporación de herramientas de análisis multimodal fue muy importante en este trabajo, ya que me permitió mostrar procesos de interacción y de producción de sentidos que normalmente pasan desapercibidos o que se intuyen pero sin tener un referente empírico claro de tal intuición. Un ejemplo de esto es cómo dos alumnas utilizan su conocimiento cultural respecto del “*ser buen alumno(a)*”, para mostrarse como tales y a la vez atender otros intereses. Otro tiene que ver con las distintas formas de participación en el curso de la clase como alumnos(as) entre quienes conforman un grupo, lo cual contribuye a avanzar en el conocimiento de las formas concretas en las que se manifiesta la heterogeneidad de los educandos.

Las identidades no son estáticas sino que constantemente se transforman y renuevan durante la participación en la vida social. De ahí la importancia de comprender las minucias de cómo las múltiples influencias que confluyen cotidianamente en el aula, a través de diferentes dispositivos sociales y culturales, contribuyen a que los niños se posicionen como alumnos aptos, capaces, competentes y dispuestos a aprender y como parte de un colectivo que comparte la co-responsabilidad por su aprendizaje.

Referencias

- Bezemer, Jeff (2008). “Displaying orientation in the classroom: students’ multimodal responses to teacher instructions”, *Linguistic and Education*, vol. 19, núm. 2, pp.166-178.
- Candela, Antonia (1998). “Students’ power in classroom discourse”, *Linguistics and Education*, vol. 10, núm. 2, pp. 139-163.
- Carbajal, Alicia (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*, tesis de maestría, México, DF: DIE-Cinvestav.
- Erickson, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*, México, DF/Buenos Aires/Barcelona: Paidós, pp. 195-301.
- Franks, Anton y Jewitt, Carey (2001). “The meaning of action in learning and teaching”, *British Educational Research Journal*, vol. 27, núm. 2, pp. 201-218.
- Goodwin, Charles (2000). “Practices of seeing visual analysis: an ethnomethodological approach”, en T. Van Leeuwen y C. Jewitt (eds.), *Handbook of visual analysis*, Londres: Thousand Oaks; Nueva Delhi: SAGE Publications.

- Heras, Ana; Guerrero, Waldo y Martínez, Raúl (2005). "Las aulas escolares como zonas ambiguas", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 109-110, pp. 53-83.
- Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy and Learning: a multimodal approach*, Londres: Routledge.
- Kress, Gunther y Van Leeuwen Theo (1996). *Reading images: the grammar of visual design*, Londres: Routledge.
- Kress, Gunther (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*, Londres: Routledge.
- Kress, G.; Jewitt, C.; Ogborn, J. y Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The rhetorics of the science classroom*, Londres/Nueva York: Continuum.
- Kress, G.; Jewitt, C.; Bourne, J.; Franks A.; Hardcastle, J.; Jones, K. y Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*, Londres /Nueva York: Routledge Flamer.
- Mandoki, Katya (1992). "Estética de la identidad y sus paradojas", *Estudios de Comunicación y Política*, núm. 2, pp. 165-182. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=2108&archivo=7-139-2108wpg.pdf&titulo=Estética%20de%20la%20identidad%20y%20sus%20paradojas
- Martínez, Silvia y Quiroz, Rafael (2007). "Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 261-281.
- Mehan, Hugh (1993). "Beneath the skin and between the ears: a case study in the politics of representation", en Chaiklin, Seth y Lave, Jean (eds.) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 241-268.
- Naranjo, Gabriela y Candela Antonia (2006). "Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego. Los saberes docentes en acción", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, pp. 821-845.
- Naranjo, Gabriela (2011). "La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria", *cpu-e, Revista de Investigación Educativa*, enero-junio, núm. 12. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/naranjo-construccion-social.html>
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Ciencias Naturales. Libro de Texto de Cuarto grado*, México, DF: SEP.
- Van Leeuwen, Theo (1999). *Speech, music, sound*, Londres: Macmillan.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 13 de marzo de 2015

Dictaminado: 9 de junio de 2015

Segunda versión: 22 de junio de 2015

Aceptado: 25 de junio de 2015