



Revista de Investigación Educativa 8

enero-junio, 2009 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases

Alicia Vistrain Juárez

Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Nacional de México

En la práctica escolar diaria los alumnos y maestros pueden referir conocimientos locales previos para profundizar, consolidar o complementar un tema que está siendo expuesto en una sesión escolar. Muchos de estos conocimientos pueden tener su origen más allá de las fronteras físicas del ámbito escolar. Esto supone que las culturas escolares son permeables a lo que sucede fuera de la escuela (Néspor, 2002), lo que puede mostrar procesos de hibridación cultural. Junto con este conocimiento, la apertura del tercer espacio se vuelve una herramienta conceptual que ayuda a mirar la interacción entre alumnos durante las situaciones de enseñanza, y se caracteriza por mostrar el proceso de co-construcción de un espacio (sin límites rígidos) en el que se comparten pública y colectivamente conocimientos previos durante la exposición de temas escolares, por lo que sugiero entenderlo como parte de los procesos de aprendizaje extendido (*extended learning*) (Gutiérrez & Larson, 2007).

Palabras clave: Tercer espacio, culturas escolares híbridas, conocimiento local, interacciones.

Para citar este artículo:

Vistrain, A. (2009, enero-junio). Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html

Apertura del *tercer espacio* y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases¹

La apertura del tercer espacio en la práctica escolar

Retomo como base de la noción del tercer espacio la propuesta hecha por Homi K. Bhabha (1994) usada para el análisis de situaciones en las que se mezclan elementos culturales, en la que se sugiere entender que las culturas son inherentemente híbridas, porque se conforman de dimensiones, componentes y partes heterogéneas con orígenes disímiles y con historias diferentes (Ohnuki-Tierney, 2005). Así, el tercer espacio es inminentemente híbrido y se caracteriza por ser policontextual y multivocal.

Varios de los trabajos académicos educativos sobre el tercer espacio (Gutiérrez, 2005; Gutiérrez, Larson & Kreuter, 1995a, 1995b, 1999; Moje, McIntosh, Kramer, Ellis, Carrillo & Collazo, 2004; Wang, 2006; Webster, Wiles, Civil & Clark, 2005) han abordado el estudio de poblaciones migratorias, analizando la vinculación de las personas con sus culturas/lugares de origen y su convivencia con personas e instituciones en un espacio educativo diferente a éste. Con excepción del trabajo de Wang sobre el caso del estudiante chino en Estados Unidos, los demás autores se interesaron por el estudio con alumnos latinos en condición de migrantes en Estados Unidos, como parte de un

llamado hacia una nueva visión educacional organizada alrededor de criterios fuertes y orientado a la equidad para crear sistemas educativos más justos y democráticos en un mundo crecientemente más complejo, transnacional e híbrido [que] supone rediseñar lo que cuenta como enseñanza y aprendizaje en la educación. (Gutiérrez, 2005: 2. La traducción es nuestra)

Si bien coincido con la propuesta de rediseñar lo que cuenta como enseñanza y aprendizaje en la práctica escolar, aquí asumiré que no es necesario tener condición de migrante ni pertenecer a ambientes culturales “distintos” para el análisis

1. El presente artículo lo presento en el marco de la investigación de campo que realizo para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, CIN-VESTAV- Sede Sur, asesorada por la Dra. Elsie Rockwell Richmond. Agradezco a la *Revista CPU-E, Revista de Investigación Educativa* y sus dictaminadores, pues con sus comentarios he podido nutrir el texto.

de la apertura del tercer espacio en el ambiente escolar, pues considero que la hibridación en las culturas escolares sucede porque los protagonistas en este espacio llevan referencias de sus escalas espacio-temporales en lo que se puede representar como una compleja red de relaciones sociales (Néspor, 1997, 2000).

El tercer espacio supone la referencia de dos espacios previos que son llevados a la práctica escolar: un espacio institucional y un espacio local. Para fines analíticos, he decidido llamar aquí “espacio local” a los conocimientos apropiados desde la experiencia personal de los alumnos y maestras que no formen parte de los temas escolares ni estén contenidos en los libros de texto de la situación de enseñanza presente, pues una distinción radical dada por el espacio físico de origen me llevaría a suponer que los conocimientos locales o culturales (si es que los llamara así) que son apropiados en la escuela no son locales ni culturales, argumento del que disto por considerar que al suceder en la práctica cotidiana tiene ambos matices.

En la literatura educativa sobre la noción no hay un consenso para definir cuál es el primer espacio y cuál es el segundo, seguramente por la jerarquización que esto implica. La propuesta que yo asumo es romper con posiciones binarias y plantear categorías abiertas, pues la apertura del tercer espacio no se logra con la simple suma de un espacio local con uno institucional –o viceversa–; muchos otros procesos suceden ahí. Sin embargo, para fines analíticos es útil la distinción, siempre y cuando resalte que en la realidad dichos espacios no tienen fronteras ni orden rígido.

En lo que sí hay consenso es en plantear que el encuentro entre ambos espacios abre la posibilidad de co-construir, en la interacción pública y colectiva, un tercer espacio en donde los alumnos expresan conocimientos previos al tema escolar que se está exponiendo en ese momento para darle sentido. Ante la necesidad de acotar las herramientas metodológicas para mi investigación, decidí atender para este análisis las referencias verbales de conocimientos “locales” expresados por los alumnos como discursos alternativos en clase. Si estas expresiones verbales compartían públicamente referencias de sus acervos de conocimiento para dar sentido a un tema escolar, y éstos no pertenecían a los contenidos curriculares expuestos durante la situación de enseñanza presente. Debo precisar que la “manifestación de conocimientos” en este análisis refiere a la representación verbal de los contenidos de los acervos de conocimiento de los alumnos, sin desdeñar los procesos mentales que esto supone, aunque por el enfoque de mi análisis no abundaré sobre dichos procesos, pues una de las vías de comunicación para hacer patente el conocimiento propio es a través del lenguaje, sin que éste

esté acotado al conocimiento científico escolar o al conocimiento cotidiano, sino entendiéndolo como la expresión del conocimiento de acuerdo con los referentes personales apropiados a lo largo de la vida cotidiana.

El tercer espacio se construye fundamentalmente en la interacción entre alumnos durante las situaciones de enseñanza. Ahí los alumnos pueden expresar, durante la exposición temática hecha por el/la maestro/a, conocimientos que fueron apropiados en su vida cotidiana previa –sin distinguir necesariamente a un espacio físico ajeno a la escuela–. Estas intervenciones a veces han sido consideradas como perturbaciones para el programa escolar, momentos disruptivos del orden preestablecido o intersticios co-constructivos en el escenario escolar (Rockwell, 2006). Yo los consideraré aquí como intervenciones de los alumnos en las que expresan *discursos alternativos* retomados de sus acervos de conocimiento, y que pueden servir para dar sentido a los temas escolares que están siendo expuestos por los maestros. Por esto, el tercer espacio debe ser observado en la práctica misma. Así, los *discursos alternativos* pueden provocar la apertura del “tercer espacio”, un escenario escolar dialógico en el que se escuchan múltiples voces (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995b). Esto supone que el análisis del tercer espacio a través del registro etnográfico de las observaciones en clase permite hacer visible la superposición de las redes de comunicación y la naturaleza híbrida del fenómeno social (Gutiérrez, 1999: 287), lo que sugiere que la apertura del tercer espacio es inherentemente híbrida, porque en éste se exponen contenidos distintos a los que se acotan en el tema escolar, aunque para quien los refiere no son ajenos a ellos. Se construyen entonces procesos de aprendizaje extendido, sin que esto signifique que su ampliación está limitada a los contenidos de los temas escolares que se revisan en ese momento. Así, los alumnos, por momentos, pueden “aparecer como comunicadores competentes y hasta expertos cuando participan en una tarea en la que están comprometidos” (Candela, 1999a: 234). Esto apoya la propuesta del alumno como una persona activa, como una persona co-constructiva en las culturas escolares.

El trabajo de campo

El referente empírico de mi investigación fueron alumnos de primaria de 4°, 5° y 6° grado de la escuela primaria del poblado de Santa Ana, en la delegación Milpa Alta de la Ciudad de México, durante varias sesiones distribuidas en dos ciclos escolares. La escuela fue deliberadamente elegida por las características sociales, culturales, históricas y económicas de la comunidad.

Milpa Alta se caracteriza por ser una de las delegaciones de la Ciudad de México que mantiene tradiciones culturales y sociales ancestrales en los distintos pueblos que la conforman, entre ellos, el pueblo de Santa Ana. Ahí se realizan año con año diversas festividades y ferias, siendo tal vez las más conocidas “La feria del elote”, “La feria del nopal” y las fiestas patronales. La región se caracteriza también por su población urbano rural, entre la que aún podemos encontrar hablantes de náhuatl que son, en su mayoría, personas de la tercera edad.

La actividad económica de algunos de estos pueblos –entre ellos Santa Ana– es el cultivo del nopal. Su producción es tan importante, que la delegación es el principal proveedor de este alimento de la ciudad de México. También se cultiva, en menor medida, maíz, elote o, como se le llama en la región, “choclo”.

Los alumnos de la escuela en su mayoría son originarios de ese pueblo y fue posible identificar incluso ahí la apertura del tercer espacio, pues como ya lo mencioné, sugiero que no es necesario tener un contexto migrante para identificar la apertura del tercer espacio en el salón de clases.

La apertura del tercer espacio en el salón de clases

Son tres las implicaciones teóricas de la noción del tercer espacio. La primera es que el tercer espacio amplía los procesos de aprendizaje. Dicha consideración tiene fundamentos teóricos en la noción de la construcción de las zonas de desarrollo próximo (ZDP) de Lev Vygostsky, concepto que señala la manera en que la proximidad de los conocimientos escolares al desarrollo de los alumnos facilita la co-construcción del significado y del aprendizaje. Esto se puede entender como un proceso de expansión del aprendizaje (*expanded learning*) (Gutiérrez, Larson, Enciso & Ryan, 2007) protagonizado por los participantes activos en una situación de enseñanza, fundamentalmente en los alumnos. Así, el tercer espacio es un espacio de colaboración en el que, de manera conjunta, alumnos y maestros pueden transformar el conocimiento escolar. El tercer espacio es, por tanto, colaborativo y co-participativo.

La segunda implicación teórica es que el tercer espacio se crea en un contexto “socialmente híbrido” (Bhabha, 1994; Moje *et al.*, 2004; Gutiérrez, 2007, 2005; Webster *et al.*, 2005; Wang, 2006). Bhabha (1994) señala que:

La intervención de la enunciación del tercer espacio que hace que las estructuras de significados y las referencias sean un proceso ambivalente, destruye este espejo de representación en el que el conocimiento cultural es habitualmente revelado

como un código integrado, abierto, expandido. Es así una intervención muy adecuada que reta nuestro sentido de la identidad histórica de la cultura como homogeneizante, como una fuerza unificadora, autenticada por el Pasado original... Es en el Tercer Espacio, aunque no se pueda representar en sí mismo, que se constituyen las condiciones de enunciación discursiva que aseguran que el significado y los símbolos de la cultura no sean, primordialmente, únicos ni fijos; que incluso los mismos signos pueden ser apropiados, traducidos, rehistoriados o leídos de nuevo. (:37. La traducción es nuestra)

Todo estado cultural es construido dentro de éste aparente espacio de enunciación contradictorio y ambivalente, en el que entiendo que la defensa de un argumento que clama por el estado puro u originario de las culturas es insostenible. Ohnuki-Tierney (2005: 190) va más allá con esta propuesta, al argumentar que la hibridación es una característica *sine qua non* de todas las culturas, sin ser la excepción la realidad práctica en las culturas escolares. “Lo híbrido” en las culturas escolares permite reconocer que la escuela es permeable a los recursos sociales, históricos y culturales de ambientes físicos distintos a ella, como la familia, la comunidad, la historia local y global, en tanto que las situaciones de enseñanza son permeables a estas dimensiones, e incluso a la apropiación de conocimientos que las personas han hecho en otras situaciones de enseñanza en el mismo espacio físico, al ser insertadas por ellos mismos durante las prácticas escolares presentes. Así, lo híbrido en las culturas escolares plantea procesos multirreferenciales, dinámicos y espontáneos.

Los procesos de educación institucional no son ajenos a los procesos locales, pues lo que sucede dentro de la escuela son también procesos culturales, ya que este es un espacio físico en el que las personas comparten sistemas simbólicos, discursos y prácticas.

Derek Edwards y Jonathan Potter hacen notar, [que] se ha llegado a la conciencia de que el desarrollo cognitivo está social y culturalmente condicionado. Bruner (1986) incluso plantea que el conocimiento y el pensamiento humano son básicamente culturales. (Candela, 1999b: 29)

La construcción de conocimiento no es un proceso individual, aislado, sino un proceso social de creación conjunta de la cultura. (Bruner, 1988, citado en Candela, 2001: 17)

La tercera implicación es que los alumnos en el tercer espacio refieren a sus acervos de conocimiento (*funds of knowledge*) (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 2000) durante sus participaciones verbales colectivas y públicas. Estos acervos se con-

vierten en implícitos del sistema cultural de la vida diaria, y conforman “el cuerpo esencial de conocimientos e información que las personas usan para sobrevivir, para seguir adelante, para prosperar” (Webster *et al.*, 2005: 11).³ Son el cuerpo de conocimientos e información que las personas usan para vivir la vida cotidiana y para resolver diversas situaciones en diversos escenarios sociales (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 2000; Monzo & Rueda, 2003; Moll & Díaz, 1987), entre ellos la escuela.

Ya se han desarrollado trabajos de investigación que argumentan que el discurso científico escolar es un producto colectivo construido entre alumnos y maestros (Candela, 1999), y que las interacciones sociales que suceden cotidianamente dentro del salón de clases están caracterizadas también por redes sociales que permiten vincular y utilizar conocimientos previos en el espacio escolar (Néspor, 1994, 1997, 2000). En este trabajo considero que los acervos de conocimiento son apropiados tanto por los alumnos como por los maestros, desde las experiencias propias de las personas en su comunidad, en su cultura, en su convivencia entre grupos de pares, en su casa e incluso en la escuela en momentos previos. Y este cuerpo de conocimientos puede ser referido durante las sesiones de enseñanza escolar presentes.

A continuación presentaré el análisis de algunas secuencias de conversación sucedidas en dos sesiones de trabajo escolar. Ambos ejemplos se dieron durante situaciones de enseñanza dirigidas por las maestras de clase. El primero se dio en el contexto de la clase de Geografía/Historia, y el segundo durante la clase de matemáticas. En ciertos momentos las maestras permitieron la participación verbal de los alumnos y hasta utilizaron estas participaciones para reforzar su propia exposición, aunque también hubo momentos en los que ellas redirigieron y guiaron dichas intervenciones.

¿Quién creo al hombre? ¿Quién creo el Universo?

Las secuencias de participación de este ejemplo se dieron en el marco de la clase de 5° grado, “Los primeros seres humanos”. El tema era discutir acerca del origen del hombre, tema contemplado en el libro de texto de historia. De hecho, esta es la primera lección del libro. La dinámica de participación consistió en insertar en la discusión otro tema escolar: “El Universo y la Tierra”, de la materia de Geografía, tema del primer bloque del libro de texto de esta materia también de 5° año (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2003). Debo comentar que este

ejemplo representa para mí un gran esfuerzo de síntesis, pues la discusión del tema escolar duró prácticamente toda la sesión. Aquí trataré de resaltar algunos de los momentos más representativos para el análisis del tercer espacio.

La siguiente secuencia de conversación se llevó a cabo el segundo día de clase del ciclo escolar 2005-2006, y era la primera clase de Historia, por lo que sé que los conocimientos expresados por los alumnos durante las secuencias analizadas son previos a lo que haya expuesto la maestra sobre ese tema.

Las participaciones que analizo aquí se dan en el marco de una discusión acerca de las características de *“el hombre primitivo”*. Inicialmente se discutía acerca de la condición nómada de los primeros seres humanos. Este tema provocó que César comentará que *“éramos iguales a los changos”*, lo que estimuló, en la dinámica de participación, que la maestra expusiera dos teorías que explican la existencia del hombre: la *científica* y la *de Dios*. Los alumnos que se interesaron por el tema y comenzaron a preguntar cuál era la teoría correcta, asunto que no es extraño en las dinámicas escolares. La maestra explicó que para decidir cuál era la respuesta correcta se tenía que *hablar de cuándo surgió el hombre*. Así empezó el debate en el que se insertaron contenidos del tema de geografía *“El Universo y la Tierra”* y otros elementos en torno a la teoría religiosa o teológica, como la maestra le llamó. Vale la pena agregar en este momento que muchos de los comentarios expresados por los alumnos no exponen contenidos dispuestos en el tema escolar que se estaba revisando en ese momento. Muchos de ellos son conocimientos apropiados desde lo local y otros, si bien son escolares, son de situaciones de enseñanza previas.

Después de algunas participaciones en torno al tema de la evolución del hombre, la maestra volvió a preguntar de dónde surgía el hombre primitivo, incitando a los alumnos a comentar cómo se imaginaban ellos que eso pasó:

Secuencia de conversación 1

- 110 Mtra.: Pero, ¿cómo?, ¿cómo te imaginas que eso fue?
...
- 114 Miguel: Tuvo que pasar miles de años para que evolucionara...
- 115 Hugo: Pero cómo se hizo... no cómo evolucionó.
- 116 Mtra.: Primero debieron de haber existido ¿qué? (dando tiempo para que los alumnos respondan)
- 117 Aos: Un hombre y una mujer.
- 118 Ao: Cuatro puntos.

- 119 Mtra.: ¿Qué nos dijo Cicerón y...
120 Armando: Cuatro elementos.
121 Aos: Cuatro elementos.
123 Edgar: Para que existieran y sobrevivieran.
124 César: Si no, nos caeríamos en el espacio.
125 Hugo: Viviríamos en los árboles.
126 Mtra.: ¿Cómo se hizo todo lo que vemos? Porque para llegar al hombre primitivo primero tuvo que haber otra situación que tiene que ver con los cuatro elementos... tiene que haber tierra... (Escribe en el pizarrón tierra) A ver, díganme, ¿cómo está eso?
127 César: Por la explosión del Big Bang.
...
129 Hugo: Yo vi en la tele que el agua se formó por medio de...
130 Ao: Se hicieron capas de...
...
133 Mtra.: A ver... qué se imaginan que hubo antes... no sé... algo para que existiera todo lo que vemos... en cualquiera de las dos corrientes. A ver...
134 Hugo: Que el agua se había formado por el calor...
135 Miguel: No es cierto.
136 Hugo: Sí... sí es cierto.
137 César: Por el calor (discuten).
138 Miguel: Pero se calentó... se calentó el agua...
139 Mtra.: A ver... ¿por qué? (le pregunta a Montserrat).
143 Mtra.: A ver... tuvo que haber habido algo más grande... antes... ¿como qué?... a ver chaparrita dilo... estamos aprendiendo...
144 Aa: El fuego.
145 Mtra.: Dicen que el fuego.
(Edgar quiere participar pero no le dan la palabra).
146 Miguel: Pero ahí ya está metiendo lo que son los cuatro elementos.
...
148 Mtra.: Vamos a ver...
149 Edgar: Ahí hay otra cosa importante... le digo... porque sin esas cosas no podríamos vivir sin el oxígeno...
150 César: Aire...
151 Mtra.: (Señala a un alumno) Me ibas a decir algo...
152 Ao: Que el agua se fue evaporando con el humo de los volcanes...
153 Hugo: Sí... tiene razón.

- 154 Mtra.: Por el vapor de los volcanes... vamos...
155 Miguel: Era vapor de agua.
156 Ao1: Pero cómo se formó el agua antes de que existiera el vapor de agua.
157 César: Por el vapor...
158 Miguel: Pero el vapor ya es agua...
ya es agua... sólo que está en una forma más densa.
(Registro 5° 280805-06)

Con el análisis de las interacciones, fundamentalmente entre alumnos aunque sin dejar de lado la dirección de la maestra, este ejemplo muestra parte de la apertura del tercer espacio. El proceso se vive como la agregación de conocimientos previos a los conocimientos que se exponen durante una clase escolar. En la secuencia se puede observar el intercambio de opiniones y algunas discusiones entre alumnos para decir la respuesta correcta, lo que incluyó la expresión de discursos alternativos distintos a los contenidos específicos del tema escolar que se atendía. La inserción de este conjunto de referencias alternativas a las incluidas en el libro de texto y a lo expuesto por la maestra, muestra cómo a través de la interacción entre alumnos se pueden ir agregando conocimientos previos a la discusión del tema, lo que puede enriquecer una sesión de enseñanza. Cuando la maestra preguntó a los alumnos cómo se imaginaban que había sucedido el origen del hombre (turno 110) provocó –y permitió– que Edgar explicara que la respuesta a la pregunta hecha por la maestra era “para que existieran y sobrevivieran” (turno 123); César agregó que “si no, nos caeríamos en el espacio” (turno 124), y Hugo comentó que “viviríamos en los árboles” (turno 125). Tres respuestas casi al unísono en las que se puede notar la agregación de diversos conocimientos para nutrir el tema.

La maestra trató de dirigir las respuestas de los alumnos preguntando “¿cómo se hizo todo lo que vemos?” (turno 126). César contestó que “por la explosión del Big Bang” (turno 127), introduciendo otro tema más a la discusión. Es importante resaltar que en el salón de clases había un póster pegado en la parte trasera del salón con información sobre el *Big Bang*. No puedo asegurar que esta referencia material haya sido la que ayudó a César a contestar; sin embargo, la cultura material (Lawn & Grosvenor, 2005) en el ambiente escolar también puede ser parte de la construcción de las interacciones que se viven dentro del salón de clases. Hugo refirió otra fuente de información (un programa que vio en la televisión acerca de la formación del agua, o un tema semejante) (turno 129). Así, estos alumnos agregaron conocimientos locales para darle *sentido* a un tema escolar.

Revisé los libros de texto de Historia y Geografía para saber si contenían alguna lección que explicara las dos teorías expuestas por la maestra, pero no pude identificarla; al parecer no es tema curricular. Si embargo, los alumnos refieren a diversos contenidos y conocimientos para abundar en el tema. Los maestros pueden permitir mayor duración en la apertura del tercer espacio con la dirección y permiso de participación en sus clases.

Conforme los alumnos fueron insertando conocimientos previos obtenidos de diferentes ambientes y/o medios, como la televisión, materiales escolares, sesiones escolares previas (como el tema de los cuatro elementos de la Tierra) u otros conocimientos, los otros alumnos fueron considerándolos e insertándolos en la interacción, haciendo más complejas o completas sus respuestas. Lo que inicialmente se reducía a hablar del hombre nómada, se transformó en discutir cómo se había originado el Universo, y más adelante, hasta en un debate con contenidos religiosos que, por falta de espacio, no pude agregar aquí.

Acerca de la discusión entre los alumnos por saber si era cierto que el agua se había formado por el calor, que es el tema introducido por Hugo (turnos 134-138), hubo puntos de desacuerdo entre los alumnos. Un alumno asegura que el agua se había transformado por el calor, y otro asegura que no era así. La maestra vuelve a tratar de dirigir la discusión hacia un tema específico cuando dice: “A ver... tuvo que haber habido algo más grande... antes... ¿como qué?” (turno 143), y acepta la respuesta de una alumna que propone que “el fuego” es lo que tuvo que haber existido antes (turno 144). Líneas más adelante (turno 149), Edgar agrega a la discusión que sin el “oxígeno” no podríamos vivir, y que por eso es algo importante, a lo que César agregó: “aire” (turno 150), otro elemento de los cuatro elementos de la Tierra. La secuencia de turnos sugiere que muchos de los conocimientos que expresan los alumnos se ligan con las referencias previas de otros compañeros, pues la interacción que se construye y en la que ellos refieren a conocimientos locales para responder a una pregunta, puede abrir este espacio para el aprendizaje configurando explicaciones cada vez más elaboradas.

Secuencia de conversación 2

...
191 Mtra.: Hay muchas... hay muchos hombres y mujeres de ciencia que dicen que toda la creación del Universo y de todo lo que existe fue gracias a esto (señala “científico” en el pizarrón). Dicen... Dios no existe...

- 192 AOs: Pero sí existimos.
...
- 196 AOs: Sí... pero, ¿quién creó a Dios?
- 197 Ao1: Su papá y su mamá...
- 198 Ao2: Y ¿quién creo a su papá y a su mamá?
- 199 Ao: El planeta.
- 200 AOs: ¡Ah!
- 201 Edgar: Es que hay muchas teorías acerca de eso.
- 202 Mtra.: Ya sea la respuesta científica o sea teológica... ninguna es totalmente correcta.
...
- 213 Mtra.: A ver... explíquenme...
- 214 Ao: Maestra, ¿no construyó todo Dios?
...
- 216 Mtra.: Chaparritos... los hombres de ciencia no llegan a una conclusión de acá... (señala la palabra científico escrita en el pizarrón) ni los hombres dedicados a... llegan a una conclusión.
- 217 Ao: Ya sé que no podría hacer todo eso diosito...
(Registro 5to 280805-06)

En el salón de clases se escuchan diversas voces, diferentes opiniones y en este momento se conjugaron conocimientos distintos. Hubo momentos en los que los alumnos mostraron ciertas transformaciones en la expresión de sus conocimientos. Por ejemplo, el alumno que dice: “ya sé que no podría hacer todo eso diosito” (turno 217), anteriormente había expuesto que Dios había creado todo el Universo. Pudo suceder que después de escuchar lo que sus compañeros expusieron, él posiblemente haya reelaborado su discurso, lo que es un ejemplo de cómo los alumnos construyen y transforman conocimientos, entendiéndolos como esta expresión de acervos de conocimiento en constante transformación durante las interacciones entre alumnos. En ese caso, el alumno no suprimió a Dios de la creación del Universo, sino que consideró que Dios y alguien o algo más participaron en ésta.

Secuencia de conversación 3

- 239 Mtra.: Ya encontraron la respuesta... vamos a escuchar a Hugo...
- 240 Hugo: Antes de la teoría del *Big Bang* no existía nada, no existía nada,

- sólo había moléculas que estaban volando.
- 241 Miguel: Pero por eso... las moléculas se unieron para hacer los gases y la explosión...
las moléculas se fueron uniendo haciendo gases que al ya no poder hacer más explotaron.
- 242 Mtra.: A ver... dicen... las moléculas... ¿qué?...
- 243 Miguel: las moléculas...
- 244 Mtra.: ¿Están escuchando ustedes? porque voy a preguntar, ¡eh! (refiriéndose a un grupo de alumnos que estaban platicando)
- 245 Miguel: Las moléculas se unieron haciendo gases, pero... cuando... bueno... los gases se fueron acumulando hasta ya no poder hacerse más y explotó... haciendo pequeños planetas.
- 246 César: Es como cuando inflamamos un globo demasiado... explota.
- 247 Miguel: Dicen que el sol se hizo porque al hacerse la explosión ¿_? gases en un sólo lugar.
- 248 Hugo: No... pero también en la película que vimos... explotaba... ¿_? los planetas que se formaron y estaban muy calientes todavía... algunos planetas estaban formados... hechos... haz de cuenta que iban chocando entre sí... hasta que ya no había nada...

Nota: ¿_?: inaudible
(Registro 5to 280805-06)

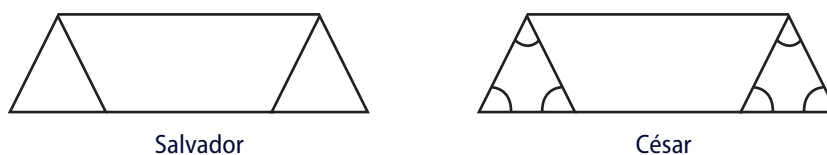
El anterior es otro ejemplo de cómo los alumnos, durante la apertura del tercer espacio, van transformando el conocimiento en un conocimiento más complejo. Si recordamos, al principio de las secuencias de conversación que presenté, estos mismos alumnos (César, Miguel y Hugo) no habían expuesto ideas tan complejas. Fue durante la interacción escolar entre alumnos, y a partir de la inserción de diversos conocimientos previos locales, que ellos reelaboraron su discurso. Así, la apertura del tercer espacio en estos ejemplos fue posible debido a la expresión que los alumnos hicieron de diversos discursos alternativos en los que compartían conocimientos variados con sus compañeros de clase. Estos discursos alternativos, pueden propiciar la expansión del aprendizaje, y es a través de participaciones verbales como éstas que es posible mirar la hibridación de las culturas escolares (referencias religiosas, programas de televisión, etc.).

La metió en el ángulo...

El tema escolar en esta secuencia fue la definición del “ángulo”. Este tema escolar ya se había estudiado en alguna clase anterior en ese mismo ciclo escolar. Revisé el libro de matemáticas y encontré que sí hay lecciones previas en las que se aborda el tema del ángulo (SEP, 2002b: 113, 125), lo que sugiere que el tema en ese momento no era totalmente desconocido para los alumnos.

Para iniciar el tema, la maestra pidió que algún alumno pasara al pizarrón a dibujar un prisma, porque con esa figura podrían señalar dónde se encuentran los ángulos. Salvador pasó a dibujarlo en el pizarrón, aunque César y Christopher consideraron que el dibujo que hizo Salvador no era el correcto. Ante la inconformidad, César pasó a hacer el dibujo también. Los dibujos que realizaron se muestran en la figura 1, y si bien pueden representar un prisma triangular, les falta un poco de perspectiva para ver la figura tridimensional, pues los prismas son figuras geométricas que tienen tres dimensiones, a diferencia del cuadrado o el círculo, que son figuras planas (Geometría euclidiana). La diferencia entre ambos dibujos es sólo que César marcó los vértices de la figura, señalando que es ahí dónde se encuentran los ángulos.

Figura 1. Prismas dibujados en el pizarrón por los alumnos.



La primera referencia que la maestra expuso a los alumnos para poder definir qué es un ángulo estuvo relacionada con que los ángulos se encuentran en las esquinas de la figura. El libro de texto no incluye una definición de ángulo, sólo se propone elaborar ejercicios. La maestra es quien dicta una definición de los alumnos más adelante. La secuencia continuó así:

Secuencia de Conversación 4

- 616 Mtra.: Entonces en estos dónde encontraremos los ángulos.
 617 César: Los ángulos están en ese triángulo en los lados...

- 618 Mtra.: Pasa a señalar.
Mtra.: O alguien que sea diferente de César que pase a señalar.
- 619 César: Mmmhh.
- 620 Aos: Yo... yo (sin gritar).
- 621 Mtra.: Las esquinas dice su compañeros que son los ángulos ¿estamos de acuerdo o no?
- 622 Aos: Sí.
- 623 Samuel: Parece una portería.
- 624 Ao: Sí.
- 625 César: No.
- 626 Aos: Sí.
- 627 César: No es portería.
- 628 Mtra.: ¿Y las porterías tendrán ángulos?
- 629 Aos: Sí.
- 630 Ao: Ahí está (refiriéndose a César y afirmando que sí parecía portería).
(Registro 4°.040505)

La maestra retomó el comentario que hizo uno de los alumnos para preguntar si estaban de acuerdo en que los ángulos estaban en las esquinas (turno 621). Después Samuel dice que el dibujo “parece una portería”, lo que provoca opiniones a favor y en contra entre los alumnos (turnos 624-627). La maestra retoma este discurso y lo pone a discusión, lo que muestra dirección de clase (turno 628). Este tipo de direcciones pueden ser debatidas para definir si son parte de secuencias IRF (Wells, 2001) –o IRE–; lo cierto es que son comunes en las dinámicas escolares, aunque a veces las secuencias de participación provocadas por las respuestas de los alumnos son inesperadas. Esto puede provocar que la maestra redireccione en varios momentos una clase escolar, si es que no permite salirse de lo que podría ser un *script* escolar, o hasta permitir participaciones sin tanta dirección, aunque eso la saque del tema escolar por momentos, como el ejemplo de la creación del Universo. Quiero resaltar, y dejar en el tintero, que César opinó en este momento que el prisma que había dibujado no era una portería.

Aprovechando el comentario que Samuel hizo exponiendo la semejanza del prisma dibujado con una portería, la maestra en ese momento preguntó: “de las cosas que están en el salón... ¿algunas tendrán ángulos?” Fue cuando los alumnos comenzaron a contestar qué cosas del ambiente material escolar tenían ángulos. La secuencia sucedió así:

Secuencia de conversación 5

- 628 Mtra.: ¿Y las porterías tendrán ángulos?
629 Aos: Sí.
630 Ao: Ahí está (como afirmando que sí parecía portería).
631 Mtra.: De las cosas que están en el salón... ¿algunas tendrán ángulos?
632 Aos: Sí.
633 Mtra.: ¿Como cuáles?
634 César: El pizarrón, maestra.
635 Ao: La regla.
636 Mtra.: A ver... a ver... en orden... en orden.
637 AoI: La goma.
638 Mtra.: A ver... levantamos la mano.
639 César: Yo levanté la mano.
640 Mtra.: A ver... a ver, Mirella.
641 Mirella: La mesa.
642 Mtra.: La mesa, ¿qué parte de la mesa sería el ángulo?
643 Mirella: La esquina.
644 Mtra.: La esquina, a ver, este, Christopher...
645 Christopher: El pizarrón.
646 Mtra.: El pizarrón... pasa a señalarme cuál sería el ángulo del pizarrón.
647 Aos: Yo... yo.
648 Mtra.: ¿Cuántos ángulos tendría ahí en el pizarrón, hijo?...
649 Christopher: Cuatro.
650 Mtra.: Cuatro... a ver, márcalos.
651 Christopher: (Señala las esquinas del pizarrón).
652 Mtra.: A ver, Raúl.
653 Raúl: El estante.
654 Mtra.: El estante.
655 Aos varios: La grabadora de la maestra... la mesa... las ventanas... la goma... el piso... la libreta.
656 Rosario: Y las tijeras
657 Aos: La silla... la leche...
658 Mtra.: La leche no.
659 Ao: La caja de la leche.
660 Mtra.: Ah... la caja de la leche... exactamente... sí... a ver, por acá...
661 Ao: Las lámparas... (Registro 4to.040505)

Ante la petición que hizo la maestra varios alumnos contestaron. Mirella, por ejemplo, dijo que la mesa tiene ángulos en sus esquinas (turno 641-643); Christopher dijo que el pizarrón tiene cuatro y señaló las esquinas como el lugar donde se encuentran –como si fuera una figura plana y no tridimensional– (turno 645-649). Otros ejemplos similares fueron el estante y la caja de leche. La mayoría de los alumnos refirieron que los ángulos se encontraban en las esquinas de los objetos. Dicha vinculación no es algo que haya sido resultado directo de la definición de ángulo que dictó la maestra previamente (“el ángulo es la abertura que hay entre dos líneas”). La relación entre los ángulos y las esquinas fue resultado de la participación de un alumno que dijo que los ángulos se encontraban en las esquinas, y seguramente también del señalamiento de los ángulos en el prisma dibujado en el pizarrón, además de la aceptación de respuestas que hizo la maestra.

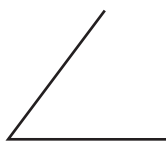
También llama la atención que, cuando los alumnos estaban diciendo ejemplos de cosas del ambiente material escolar, Rosario dijo que las tijeras tenían ángulos. Ni la maestra ni sus compañeros hicieron algún comentario a su respuesta. Al principio pensé que esta respuesta estaba equivocada, pues las tijeras no tienen esquinas, y la mayoría de los alumnos estaban señalando objetos con esquinas. Sin embargo, al meditar sobre la respuesta de Rosario, me di cuenta que los procesos de apropiación del conocimiento pueden ser distintos entre personas. Tal vez Rosario expuso este ejemplo pensando en la abertura que las cuchillas de las tijeras hacen al abrirlas, lo que además sería más coherente con la definición de ángulo que dictó la maestra y muy parecido al dibujo que usualmente representa el ángulo. En el último turno del fragmento de la secuencia anterior un alumno contesta que las lámparas tienen ángulos, lo que genera una discusión por definir si los objetos redondos o esféricos tienen o no ángulos.

Turnos más adelante, la secuencia de participación continuó así:

Secuencia de conversación 6

- 691 Mtra.: Bueno... vamos entonces a contar... ya quedamos que el punto se llama vértice... vamos a dibujar cualquier ángulo... a mí me gusta este.
692 César: ¿Cuál?
693 Mtra.: Este ángulo. (figura 2)

Figura 2. El ángulo.



- 694 Mtra.: ¿Cuál será su vértice?
695 César: Yo.
696 Anita: (Levanta la mano).
697 Mtra.: A ver... pásale, Anita.
698 Aos: Ah.
699 César: Están fáciles los ángulos... por ejemplo... los futbolistas para anotar gol lo meten al ángulo.
(Registro 4to.040505)

Secuencias de participación como éstas nos permiten conocer cómo la apertura del tercer espacio puede provocar la transformación de las representaciones de conocimiento que tienen los alumnos. Recapitularé. César recordaba que ya habían estudiado la definición de ángulo en alguna sesión anterior en ese mismo ciclo escolar; recordaba también cómo era un prisma y dónde –de acuerdo con su conocimiento– se localizaban sus ángulos. Otro alumno agregó que los dibujos de los prismas parecían porterías, lo que es un discurso alternativo que encuentra un parecido entre una figura geométrica y una herramienta deportiva. Aunque la comparación provocó disconformidad en César, con la dirección de la maestra y la participación de otros alumnos se aceptó que las porterías sí tenían ángulos. Lo anterior estuvo precedido por la participación verbal de otros alumnos que fueron mencionando qué materiales escolares consideraban que tenían ángulos. Con el conjunto de conocimientos expuesto colectivamente por los alumnos, de los cuales algunos conocimientos fueron expuestos en sesiones escolares previas y otros más bien locales, como la referencia a la portería, tal vez César pudo asumir que el tema de los ángulos era fácil, e inserta un nuevo ejemplo que conjuga conocimientos escolares con conocimientos locales y dice, para darle sentido al tema y no necesariamente para dar una respuesta acorde al currículo escolar: “por ejemplo... los futbolistas para anotar gol lo meten al ángulo”.

En el ambiente futbolista, al menos en México, cuando se dice que un jugador anotó un gol en el ángulo se refiere a que el balón entró por las es-

quinas superiores de la portería. Así, la expresión de César muestra cómo otorgó sentido a un conocimiento escolar refiriéndolo a un conocimiento local a partir, seguramente, del comentario hecho por Samuel. En el enunciado se conjugaron la idea de ángulo, portería y esquina, lo que sugiere que hubo una transformación del conocimiento haciéndolo más complejo y agregando conocimientos locales para darles sentido; aún más, si recordamos que al principio César no estaba de acuerdo con que el prisma pareciera una portería, lo que puede indicar que la aceptación colectiva de que los ángulos se encuentra en las esquinas y el comentario de la portería provocó que César cambiara de discurso.

Conclusiones

Muchas veces los alumnos recurren al uso de conocimientos previos apropiados desde su experiencia local para profundizar, consolidar, cuestionar o complementar un conocimiento que está siendo expuesto en clase, provocando así algunos procesos de hibridación en las culturas escolares. Esto sugiere que el ambiente escolar no se llena solamente con contenidos curriculares, y más aún, que los alumnos pueden recurrir a estos conocimientos para *dar sentido a...* (*make sense of...*) un conocimiento escolar.

Ambos ejemplos muestran cómo la apertura del tercer espacio abre la posibilidad –también– de la extensión del aprendizaje, considerando que los alumnos, a partir de lo que se comparte en las interacciones, transforman las representaciones de sus conocimientos, aunque no necesariamente estos tengan que ser perdurables y más acordes a los contenidos temáticos curriculares. Entendiendo que los conocimientos expresados por los alumnos no son fijos, y que se pueden modificar a partir de la apertura del tercer espacio.

Así, en el cotidiano escolar se abre el tercer espacio en algunos momentos durante la práctica escolar, en los que se evidencian procesos de hibridación en las culturas escolares, al hacerse posible que en la interacción entre alumnos se compartan colectiva y públicamente conocimientos previos que fueron apropiados en otros escenarios sociales, como lo sugerí con el ejemplo de la creación del Universo (religión, información obtenida de los medios de comunicación, materiales escolares no incluidos en el texto ni programa escolar) y en la discusión del ángulo (vinculación de figuras geométricas con una portería, y de ésta con la explicación del ángulo).

Las participaciones de los alumnos están usualmente dirigidas por los maestros, aunque en muchas ocasiones sus contenidos son inesperados. Si bien los maestros están encargados de dirigir las participaciones de los alumnos, los alumnos pueden dirigir con sus discursos alternativos la apertura del tercer espacio, y por momentos, la sesión escolar. Si bien considero que la interacción entre alumnos es esencial para la apertura del tercer espacio, no podremos dejar de lado en éste la participación del docente. Por lo tanto, sugiero que el profesor puede ser participante co-constructor en la apertura del tercer espacio en la medida que permita la expresión de dichos discursos alternativos expresados por los alumnos.

Una característica importante en la apertura del tercer espacio es su carácter colectivo. Las interacciones colectivas abren espacio a debates, cuestionamientos, complementar ideas, discutir opiniones, expresar diferentes puntos de vista. No se abre de manera preorganizada, sino que sucede espontáneamente durante la práctica escolar, al mismo tiempo que los referentes tomados de sus acervos de conocimiento se ponen en juego ahí mismo. Así, el tercer espacio es inminentemente híbrido y se caracteriza por ser policontextual y multivocal.

Referencias bibliográficas

- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Candela, A. (1999a). *El discurso de la ciencia en el aula*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.
- Candela, A. (1999b). *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Gutierrez, K. (2007, diciembre 7). *Designing equitable and robust learning environments*. Conferencia impartida en la Universidad de California, Los Ángeles.
- Gutierrez, K. (2005, abril). *Developing a sociocritical literacy in the Third Space: A theoretical Essay*. Este artículo fue presentado en AERA Scribner Award Lecture. Montreal, Canada.
- Gutierrez, K. (2004). Literacy as laminated activity, Rethinking literacy for English learners. En J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman, D. L. Schallert & C. M. Fairbanks (Eds.), *53rd Yearbook of the National Reading Conference*. Estados Unidos: National reading conference, Inc.
- Gutierrez, K. (2000). Teaching and learning in the 21st century en English Education. *The National Council of Teachers of English*, 32(4), pp. 290-298.

- Gutierrez, K. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid language Practices in the third space. *Mind, culture and activity*, 6(4), pp. 286-303.
- Gutierrez, K., Larson, J., Enciso, P. & Ryan, C. L. (2007). Profiles and perspectives: Discussing expanded spaces for learning. *Language Arts*, 85(1), pp. 69-77.
- Gutierrez, K., Baquedano-López, P., Alvarez, H. H., Chiu, M. M. (1999). Building a culture of collaboration through hybrid language practice. *Theory into practice*, 38(2). pp.87-93.
- Gutierrez, K., Larson, J. & Kreuter, B. (1995a). Cultural tensions in the scripted classroom. The value of the subjugated perspective. *Urban education*, 29(4), pp. 410-442.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995b). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown vs. Board of education. *Harvard educational review*, 65(3).
- Lawn, M. & Grosvenor, I. (2005). The materiality if schooling. En M. Lawn & I. Grosvenor (Eds.), *Materialities of schooling*, pp. 7-17. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday finds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), pp. 38-70.
- Moll, L. C. & Diaz, S. (1987). Change as the goal of educational research. *Anthropology and education quarterly*, 18(4).
- Monzo, L. D. & Rueda, R. (2003). Shaping education through diverse funds of knowledge: A look at one Latina paraeducator's lived experiences, beliefs, and teaching practice. *Anthropology and education quarterly*, 34(1).
- Néspor, J. (2002). Classrooms, teaching, Learning. *Conferences on Qualitative Classroom Research: What in the word happens in classrooms*, Oaxtepec, México, del 27 al 31 de mayo
- Néspor, J. (2000). Tying things together (and stretching them out) with popular culture. En B. A. U. Levinson (Ed.), *Schooling the symbolic animal. Social and cultural dimensions of education*. Oxford: Rowman and littlefield publishers.
- Néspor, J. (1997). Intersections of Bodies and Spaces at School. En *Tagled up in school: Politics, Space, Bodies, and Sings in the Educational Process*. Estados Unidos, Reino Unido: Lawrences Erlbaum Associates.
- Néspor, J. (1994). *Knowledge in Motion: Space, time and curriculum in undergraduate physis and management*. Londres, Nueva York: RoutledgeFalme.

- Ohnuki-Tierney, E. (2005). Always Discontinuos/Continuos, and “Hybrid” by its very nature: the culture concept historicized. *Ethnohistory*, 52(1).
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? Conferencia en el XI *Simpósio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires, mayo. En prensa en las memorias del simposio, editadas por María Rosa Neufeld y Graciela Batallán.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Historia. Quinto grado*. 3ª edición revisada. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *Geografía. Quinto grado*. 3ª edición revisada. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Matemáticas. Cuarto grado*. 4ª edición revisada. México: Autor.
- Velez-Ibañez, C. G. & Greenberg, J. B. (2000). Formation and transformation of knowledge among US-Mexican Households. En B. A. U. Levinson (Ed.), *Schooling the symbolic animal. Social and cultural dimensions of education*. Oxford: Rowman and littlefield publishers.
- Wang, H. (2006). Speaking like an Alien: Is a Curriculum in a Third Space Possible? *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(1), pp. 111-126.
- Webster, J. P., Wiles, P., Civil, M. & Clark, S. (2005). Finding a Good Fit: Using MC in a “Third Space”. *Journal of American Indian Education*, 44(3), pp. 9-30.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la ecuación*. Bcelona: Paidós.