

# Estrategias discursivas de los familiares en la construcción de un tercer espacio, en una actividad de agroecología escolar en comunidad

Amat, A; Espinet, M

*Grupo LIEC y Grupo GRESC@ del Departamento de didáctica de la matemática i de las ciencias experimentales. Universitat Autònoma de Barcelona*

[aamatv@gmail.com](mailto:aamatv@gmail.com)

## RESUMEN

La acción de la investigación se desarrolla en una pequeña escuela rural de Cataluña, donde están aplicando un proyecto de educación para la sostenibilidad y quieren incorporar actores comunitarios a través del huerto escolar. En la escuela mensualmente, se hacen unas actividades compartidas, las “horteradas”, donde se encuentran distintos miembros de la comunidad (alumnos, maestros, familias y vecinos) mezclados en grupos cooperativos. Entendemos que los alumnos y los familiares nos llegan en la escuela con Discursos propios del primer espacio, el del día a día, y que en la escuela nos encontramos en un segundo espacio de Discurso propio de las disciplinas que se quieren enseñar. En el estudio se investiga cómo los familiares articulan el paso de un espacio de Discurso a otro, para formar un nuevo espacio de Discurso, el tercer espacio.

## Palabras clave

Huerto escolar, comunidad, análisis del discurso, escuela de primaria y tercer espacio.

## INTRODUCCIÓN

La intervención educativa que investiga este trabajo se ha estado desarrollando en una pequeña escuela rural, la escuela Valldeu, en Sant Martí de Centelles, que se encuentra aproximadamente a unos 60Km al norte de Barcelona. La escuela está formada por unos 40 alumnos, desde 3 hasta 12 años, y 5 profesores. La tasa de inmigración es elevada, se sitúa entre un 30 y un 40%.

Se empezó a trabajar con la escuela hace cuatro años, cuando, a través de un programa de educación ambiental municipal, se construyó un huerto en la escuela. A partir de los

resultados de un estudio que hicimos (Amat 2009), el curso siguiente, los maestros decidieron que querían trabajar el huerto con toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familiares y vecinos. De esta manera, vinculamos la acción con la investigación a través de mi tesis doctoral.

Hicimos reuniones con todos los actores y nos dimos cuenta que todos los actores querían participar en alguna actividad educativa. Así, creamos las "horteradas", unas actividades mensuales, donde todos los actores aprenden y enseñan a partir del huerto escolar. Cada horterada se centra en un tema concreto de la agroecología, como la interacción suelo – agua, por ejemplo, y se organiza alrededor de tres actividades diferentes: una actividad en el huerto, una de observación y una de experimentación.

En estas actividades todos los alumnos, de edades diferentes, trabajan conjuntamente en grupo. En cada grupo, hay 2 o 3 familiares que ayudan a organizar, mientras aprenden con los alumnos. Los maestros se distribuyen en 1 o 2 maestros por cada dos grupos. El rol de los maestros es echar una mano a los familiares, organizar las actividades y dinamizar las actividades cuando sea necesario.

## PRINCIPAL APORTACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

### *Marco teórico*

El objetivo principal del trabajo es entender qué procesos ocurren cuando se encuentran todos estos agentes en un aula para educar a través de una actividad de agroecología.

Podemos entender que gran parte de las actividades de las personas se dan, a menudo, dentro de una comunidad de práctica, entendida como grupos de personas que comparten tareas o trabajos. Podemos entender, también, que estas comunidades de práctica tengan un Discurso (con D mayúscula) propio, que permita mantener el sentido de pertenencia y diferenciarse de otras comunidades (Gee 2004). El Discurso (con D mayúscula) de Gee (2004) son las maneras que distinguen diferentes maneras de hablar, leer, escribir, pensar, creer, valorar, actuar e interactuar con cosas o con otras personas.

Entonces, podemos entender la escuela como un espacio de confluencia de diferentes comunidades y, por tanto, de diferentes Discursos. A grandes rasgos, podemos distinguir que hay una serie de Discursos propios de las disciplinas de la escuela y habrá una serie de Discursos propios de las familias, de la comunidad, etc.

En este encuentro entre Discursos de distinta procedencia, podemos entender que se dan ciertas relaciones de poder, porque los que son propios de la escuela ejercen una fuerte presión sobre los que son más propios de las familias, haciendo que haya, así, una serie de conocimientos y prácticas que, a veces, queden fuera de la escuela (Moje 2004).

A partir de esta perspectiva, varios autores (Gutiérrez et al 1999, Moje 2004, Quigley 2010) nos hablan del tercer espacio, como aquel que se crea a partir del contacto de un primer y un segundo espacio de Discurso. En este caso, el primer espacio representa el espacio de casa, de fuera de la escuela, de la comunidad del pueblo, en cambio el segundo espacio representa el espacio de la escuela.

Según Moje (2004), podemos entender la relación entre estos dos espacios de tres maneras diferentes. En primer lugar, como una construcción de puentes entre el primer y el segundo espacio, que permitan conectar los Discursos escolares con los no escolares.

En segundo lugar, como un espacio de navegación en que los alumnos deberían ir sustituyendo los Discursos no escolares para los escolares. Y, finalmente, con la posición que defiende la autora, debería ser un espacio donde a partir de un "diálogo" se reformulen de nuevo los dos Discursos, se dé nueva forma al conocimiento científico escolar, pero también al conocimiento de cada día de los estudiantes.

Pero para describir este tercer espacio en momentos de interacción, en el mundo *micro* donde todo es muy efímero, el enfoque dialógico del aprendizaje de las ciencias nos es también útil. En ese sentido, Roth (2009) utiliza otra metáfora la del antiguo *Sabir* o lengua franca, una antigua lengua del Medievo que permitía a los marineros del mediterráneo entenderse en todos los puertos, y que era una hibridización de las lenguas románicas: italiano, catalán, occitano, castellano, francés y portugués.

Según Roth (2009), los alumnos más que intentar utilizar el Discurso de las ciencias o el Discurso de su día a día, construyen nuevas formas de hablar. El lenguaje con el que entran en la escuela es el sustrato, el abono y la herramienta donde crecen los nuevos conocimientos y los nuevos contenidos; su lenguaje es la materia prima donde se tendrá que construir los conocimientos en la escuela. Y de esta forma en el diálogo aparecen nuevas formas de hablar, que están construidas de la hibridización de distintos Discursos, un *Sabir* que nace de los dos espacios de Discurso.

### **Preguntas de investigación**

A partir de ese contexto de investigación y del marco teórico elegido para explicarlo, la pregunta de investigación que me planteo es la siguiente:

*¿Cómo se articulan los diferentes espacios de Discurso en la interacción, dentro del contexto de una actividad compartida de agroecología escolar?*

De esta forma, queremos explicar cómo se van introduciendo los distintos contenidos agroecológicos y qué estrategias usan los familiares para hacer estas transiciones.

### **Metodología**

Para responder a la pregunta, nos centramos en las sesiones de estas actividades compartidas, las horteras, de las cuales estamos haciendo un análisis del Discurso, desde el punto de vista de Gee (2004).

Para ello, se han grabado 5 actividades compartidas diferentes que han sido transcritas. Hemos seleccionado, solamente, las actividades de experimentación y observación, que son los momentos donde hay más actores presentes y donde se ponen en juego más contenidos agroecológicos. Utilizando el software Atlas.ti 6.0, hemos dividido cada actividad en diferentes fragmentos y, a la vez, cada fragmento lo dividimos en las diferentes acciones que se están llevando a cabo.

Cada acción ha sido codificada con distintas categorías de códigos, que han permitido ir detectando aquellos fragmentos que nos expliquen la articulación de los distintos Discursos.

## Resultados

Los adultos que participan en las actividades compartidas se encuentran gestionando la tensión de los dos espacios de Discurso. Ayudan a los alumnos a fluir de un espacio a otro, para construir explicaciones de las situaciones experimentales que tienen delante. Podemos entender que existen distintas estrategias discursivas para navegar entre los dos discursos.

Una sería la traducción, que es un proceso muy constante en la actividad y que queda ejemplificado en el siguiente fragmento de la transcripción dónde los niños, los maestros y los familiares discuten sobre que suelo filtra mejor el agua (la primera versión de cada turno es la traducción al castellano, debajo el original en catalán en cursiva):

**242 madre 1:** A ver! “¿QUÉ SUELO.. QUÉ SUELO.. QUE SUELO ATRAPA MÁS AGUA?

*A veure! QUINA TERRA.. QUINA TERRA.. (xxxt) QUINA TERRA. QUINA TERRA ATRAPA MÉS AGIUA?*

**243 Niña 1:** ESTA ((señalando la botella con arena))

*AQUESTA ((assenyala la de sorra))*

**244 madre 1:** ¿Esta? ¡Pero si esta la suelta!

*Aquesta és la que atrapa més? Però si aquesta la deixa anar!!*

**245 maestra:** Atrapar quiere decir: se la queda.

*Atrapar vol dir: se la queda.*

**246 madre 1:**

[se la queda]

*[se la queda]*

**247 Niña 1:** Esta ((señala la botella con arcilla))

*Aquesta ((assenyala l'ampolla amb argila))*

La madre pregunta qué suelo atrapa más agua, porque está leyendo el guión de trabajo que le hemos proporcionado al principio de la actividad. La niña 1, que es una de las mayores del grupo, responde que la arena, cuando está claro, que no puede ser la arena, porque ha perdido el agua rápidamente. En ése preciso instante, la maestra que había estado callada gran parte de la actividad y está en un segundo plano, hace una declaración con una clara estructura de traducción “Esto quiere decir aquello”, en este caso, “Atrapar quiere decir: se la queda”. La madre 1 termina la declaración de la maestra al mismo tiempo, las dos dicen “se la queda”. Entre la maestra y la madre, se da un momento de sincronía que permite hacer esta traducción. Además, la madre acompaña el comentario con un gesto propio: las manos juntas llevándoselas hasta el pecho, representando “el se la queda”. Entonces, aclarado, el término los niños entienden exactamente que se los está pidiendo y responden correctamente.

Otra estrategia discursiva similar sería utilizar sinónimos. Los familiares que no son expertos ni en situaciones de aula, ni en agroecología, como los alumnos, nos llegan con un Discurso del día a día, y es desde éste que construyen el conocimiento. Por eso, muchas veces van buscando maneras distintas de decir lo mismo, como pasa en el turno 244 del fragmento anterior, hasta que los alumnos cogen la idea. En este caso, la madre 1 intenta aproximarse a un espacio de Discurso más próximo al de los niños, intentando buscar sinónimos de la palabra “atrapar” y utiliza el verbo “soltar”. Durante ese taller, por ejemplo, mientras que los niños utilizan sobretodo el verbo “caer”, y una niña utiliza el verbo “filtrar”, la madre utiliza: “atrapar”, “soltar”, “caer”, “salir”,

Otra sería reconceptualizar lo que dicen los alumnos para hacer un paso hacia la abstracción. Un fragmento que representa esta estrategia sería el siguiente, justo en el principio de la actividad la madre presenta a los niños los distintos suelos con los que harán los experimentos de filtración. Los niños relacionan los tipos de suelo con el lugar que los encuentran. Así para ellos la “arena” es el suelo del parque, o la arcilla es la “arena de montaña”.

**10 Madre 1:** Y esta, ¿cuál es?  
*I aquesta quina és?*

**11 Niño 1:** De...  
*De...*

**12 Niña 1:** De... DEL PARQUE O DE...  
*De... DEL PARQUE O DE...*

**13 Madre 1:** Bueno, ¿es arena, no?  
*Bueno, és sorra, no?*

**14 Niña 1:** Bueno arena...  
*Bueno sorra...*

**15 Niño 1:** Si...  
*Sí...*

**16 Madre 1:** Le llamamos arena a eso, no?  
*En diem sorra d'això no?*

**17 Niño 2:** *Arena del patio*  
SORRA DEL PATI.

**18 Niña 1:** *Arena del patio*  
SORRA DEL PATI

**19 Madre 1:** Si... Aahh, arena del patio. ¿Esta es arena del patio?  
*Sí... Aahh, sorra del pati! És sorra del pati aquesta?*

**20 Niña 1:** ¡Es arena de montaña! ((La niña 1 se anticipa y contesta la siguiente pregunta))

*És sorra de la muntanya! ((La Irene s'anticipa i ja contesta la del següent pot))*

**21 Niña 1:** *No, arena de la playa. .*  
NO, SORRA DE LA PLATJA.

**22 Madre 1:** Es como la de la playa, está en muchos sitios, pero es como la de la playa.

*És com la de la platja, n'hi ha a molts llocs, però és com la de la platja.*

La madre intenta que cambien la palabra con el adjetivo del lugar, por el nombre del suelo sin adjetivo. Quiere pasar de los distintos tipos de arena, a una sola arena que las agrupe a todas o, dicho de otra forma, que relacionen todos estos lugares donde encuentran este tipo de suelo con la palabra arena. Finalmente, intenta reconceptualizar lo que se ha dicho e intenta resumirlo en el turno 22: “Es como la de la playa, está en muchos sitios, pero es como la de la playa”.

Otra estrategia discursiva sería buscar situaciones compartidas entre alumnos y familiares, a veces utilizan sitios cercanos a la escuela o el pueblo, otras veces situaciones personales que ejemplifiquen el contenido trabajado.

**26 Madre 1:** AAAH! YO A ESO LE LLAMO ARCILLA! ¿VOSOTROS NO? ¿SABÉIS DÓNDE HAY MUCHA?

*AAAAH! JO EN DIC ARGILA D'AIXÒ! VOSALTRES NO? SAPS ON N'HI HA MOLTA? SABEU ON N'HI HA MOLTA?*

**27 Niño 3:** ¿Dónde?  
*On?*

**28 Madre 1:** ALS LOS TERRISSOS VERMELLS! ¿NO HABÉIS ESTADO NUNCA?

*ALS TERRISSOS VERMELLS! NO HI HEU ANAT MAI ALS TERRISSOS VERMELLS?*

Ella intenta relacionar la arcilla, con algo que cree que los niños pueden conocer, los “terrissos vermells” un lugar cerca de la escuela, dónde el suelo es arcilloso. De esta forma, podrán relacionar el nombre con la experiencia vivida.

## CONCLUSIONES

Los familiares que intervienen en esa actividad compartida sólo tienen cómo materia prima el Discurso con el que llegan de casa, su lenguaje del día a día, pero están dentro de un contexto escolar donde el espacio de Discurso dominante es el segundo, el académico. Por eso delante de un fenómeno que tienen que interpretar y que tienen que

ayudar a los niños a interpretarlo usan, principalmente, su lenguaje y su conocimiento para conducir a los alumnos de un espacio a otro.

Actúan, como diría Levi – Strauss (1985), como auténticos *bricoleurs* capaces de ejecutar un gran número de acciones sólo con los medios de los que dispone, en este caso un lenguaje próximo al alumno, con metáforas que pueden entender, y un extenso conocimiento del lugar dónde viven. A diferencia del ingeniero, que sabe qué construirá y lo que construirá y busca, y encuentra, los medios y los materiales para hacerlo, los familiares en las actividades compartidas utilizan pedazos y pedacitos de lenguaje del primer espacio y de lenguaje del segundo espacio, para sobrevivir entre la tensión de los dos espacios de Discurso.

### AGRADECIMIENTOS

Investigación realizada en el marco del grupo LIEC (Llenguatge i Ensenyament de les Ciències), grupo de investigación consolidado (referencia 2009SGR1543) por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca) y financiada por la Dirección General de Investigación, Ministerio de Educación y Ciencia (referencia SEJ2009-13890-C02-02)

### BIBLIOGRAFÍA

Amat, A (2009): L'hort escolar sostenible i les percepcions que en té el professorat. Trabajo de investigación de máster. Universitat Autònoma de Barcelona.

Barnes, M (2004): The use of positioning theory in studying student participation in collaborative learning activities. *Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education*, Melbourne.

Gee, J P (2004): Discourse Analysis: What makes it critical? In Rogers, R. *An Introductory Critical Discourse Analysis in education*.(pp. 19 – 50) London: Lawrence Erlbaum.

Gutiérrez, KD; Baquedano – López, P; Tejeda, C (1999): Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*. 6:4, 286 – 303.

Levi – Strauss (1985): El pensament salvatge. Edicions 62 i Diputació de Barcelona, Barcelona.

Moje, E.B; McIntosh, K; Krmaer, K; Ellis, L; Carrillo, R; Collazo, T (2004): Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39, 38–72.

Quigley (2010). In their words: An exploration into how the construction of congruent third space creates an environment for employment of scientific discourse in urban, African – American kindergarten girls. *Unpublished doctoral dissertation*. Indiana University.

Roth, W.M (2009): Dialogism. A Bakhtinian Perspective on Science and Learning. Sense Publishers, Rotterdam.