

## Poder en el aula: una construcción situacional

Antonia Candela\*

### Palabras clave

- poder,
- análisis conversacional,
- interrogación,
- respuesta,
- evaluación.

### RESUMEN

*En este artículo realizo un análisis conversacional para estudiar la asimetría de poder como una característica del discurso construida en la interacción entre docentes y alumnos en el aula, más que como una variable sociológica definida previamente y que oriente el análisis. El análisis conversacional permite rescatar la construcción local y situacional del poder, circunstancia desde donde se define su existencia para los participantes, como la distribución asimétrica de recursos para potenciar, limitar o cuestionar las acciones discursivas de los demás participantes. A partir del análisis de clases de ciencias de la escuela primaria mexicana, muestro que la asimetría de poder no es un rasgo inalterable del contexto del aula. Por el contrario, los recursos discursivos a través de los cuales el docente ejerce un poder en el aula también están disponibles para los alumnos, quienes se los apropian en ciertas situaciones y hacen uso de ellos para defender sus versiones, alterando así la asimetría de poder centrada en el maestro y controlando localmente la interacción discursiva. De esta manera, cuestiono la universalidad de la estructura de interrogación-respuesta-evaluación en la que el maestro es el único que pregunta y evalúa, de ahí la fuente de su poder. Analizo algunas situaciones de la interacción discursiva del aula escolar para ilustrar las modificaciones que introducen los alumnos a esta estructura centrada en el docente.*

\* Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados-IPN. E-mail: mcandela&cmvax1.red.cinvestav.mx.

## Estructura del discurso

Se ha planteado la necesidad de que en la escuela se desarrolle la competencia pragmática relacionada con el poder, así como el uso del lenguaje y de sus reglas de comunicación, y no sólo las competencias cognitivas. Con este propósito me parece oportuno analizar en detalle cuáles son las competencias discursivas que se ponen en juego en la interacción del aula, no sólo por parte del maestro sino también por parte de los alumnos. Esta postura asume que las competencias que logran desarrollarse son aquellas que ya existen, al menos en germen, en la práctica educativa.

Para poder estudiar los recursos discursivos que son capaces de desplegar los alumnos, es necesario seleccionar aquellas situaciones en las que ellos muestran estos recursos en la interacción. Las situaciones de habla en conflicto (Grimshaw, 1990) tienen estas características, pues la necesidad de defender sus versiones y de convencer a otros de su validez obligan a explicitar y poner en juego todos los recursos discursivos que los alumnos son capaces de usar, y especialmente cómo se establecen los mecanismos de control, resistencia y negociación. Comprender las condiciones de uso del lenguaje y la manera en que los alumnos pueden apropiarse de los mecanismos discursivos que permiten influir sobre los siguientes turnos de la interacción en el aula es el primer paso, desde mi punto de vista, para sugerir condiciones de trabajo escolar que favorezcan el desarrollo de las competencias pragmáticas. Por lo tanto, en este artículo voy a estudiar cómo se mantiene y construye discursivamente el poder en la interacción entre maestros y alumnos en el aula.

Posiciones clásicas de la sociología del poder (por ejemplo, Parsons, 1951) plantean que los patrones de interacción son predecibles a partir de las relaciones de poder preestablecidas, dando así a la interacción un carácter reproductivo del orden social. También para Bernstein (1981), Erickson y Shultz (1982) y para Kochman (1981) entre otros, las diferencias estructurales de poder que se realizan lingüísticamente, emergen de y perpetúan las diferencias sociales.

Actualmente, tanto los investigadores etnográficos como los investigadores del discurso en instituciones (Heritage, 1984; Drew y Heritage, 1992) encuentran que, en las instituciones, hay una dinámica interactiva que abre espacios para la variación de las relaciones de poder, aun en contextos tan dominados por la rutina y tan asimétricos como las cortes (Marková y Foppa, 1991). Esta visión constructiva es coherente con una interpretación reflexiva del discurso en la que el poder no es introducido en el análisis como una categoría preestablecida, sino que aparece como una característica de las acciones discursi-

vas de los participantes, construida interactivamente en el discurso (Schegloff, 1992).

En trabajos más actuales, como el de Julie Diamond (1996), se distingue entre un rango institucional, como la manifestación de un poder externo, universal, fijado por variables sociales (como nacionalidad, sexo, raza, educación, ocupación o clase social) y que permanece fijo; y un rango local que define un poder a través de variables sociales cuyo significado son particulares para una determinada comunidad (como son la popularidad, la capacidad de argumentar), y que se definen en el contexto de la interactividad. Este segundo tipo de poder se negocia en la conversación entre los participantes y puede ser estudiado por medio de microanálisis como el realizado en este trabajo (Diamond, 1996). De esta manera, estos dos niveles de definición de poder no se contraponen sino que se complementan.

Desde la perspectiva del análisis conversacional, la asimetría de poder es una de las características de la interacción que son desplegadas en el habla. Los rasgos asimétricos del discurso son reconocidos por los participantes que se orientan frente a ellos (Drew y Heritage, 1992). Por lo tanto, el estatus de una intervención, en cuanto a poder, se analiza por la manera como reaccionan frente a ella los participantes en el discurso. El uso diferenciado de recursos discursivos, en un contexto específico de habla, despliega y constituye las asimetrías de poder entre los participantes en la interacción discursiva.

Investigadores del discurso institucional (Drew y Heritage, 1992) encuentran que la estructura de pregunta/respuesta es característica de todos los discursos institucionales. Pero también demuestran que en la interacción se negocian y reconstruyen las asimetrías y las relaciones de poder.

El discurso escolar se ha estudiado como un caso de interacción institucional donde la asimetría de conocimientos está en el centro de la comunicación y genera una estructura de dominación discursiva del maestro sobre los alumnos. El estudio del control del maestro en el aula, desde los planteamientos de la nueva sociología de la educación (Young, 1971), vincula las prácticas discursivas en el aula con los procesos de reproducción de las estructuras sociales dominantes. Frecuentemente se ha señalado este control como inhibidor de las ideas de los alumnos (Edwards y Furlong, 1978; Edwards y Mercer, 1987) y como mecanismo que desarrolla una competencia orientada a dar la respuesta "correcta", la "esperada" por el maestro, más que a buscar una explicación (Holt, 1969). Se considera que algunas de las reglas básicas del discurso escolar son las siguientes: a) los alumnos no saben, b) sólo el maestro tiene el derecho de controlar el habla del

otro; c) sólo el maestro pregunta y evalúa (Edwards y Mercer, 1989; Mercer, 1995).

Entre los estudios mencionados en la revisión que hace Courtney Cazden (1989) de trabajos sobre el discurso en el aula, se asume que en el discurso escolar la estructura de interrogación-respuesta-evaluación (IRE),<sup>1</sup> que caracteriza la secuencia básica de instrucción, ubica el control del discurso en el maestro por ser él quien inicia los temas y por tanto maneja la agenda, y por ser quien pregunta y evalúa las respuestas de los alumnos. Se llega incluso a plantear que:

*Los niños nunca le dan instrucciones al maestro y rara vez hacen preguntas que no sean las referidas a procedimientos o autorizaciones. El único contexto en el que pueden invertir los roles interactivos con el mismo contenido intelectual, dando instrucciones tanto como acatándolas y haciendo preguntas tanto como contestándolas, es el de sus compañeros.* (Cazden, 1990: 670) (Subrayado mío).

Sinclair y Coulthard (1975) estudiaron la relación entre forma y función de las intervenciones y encontraron, entre otras cosas, que las preguntas del maestro en el aula son frecuentemente órdenes indirectas o seudo preguntas, consideradas así debido a que el maestro ya sabe la respuesta.<sup>2</sup>

En este trabajo se hace una revisión de transcripciones de clases de ciencias, para utilizarlas como un ejemplo de interacción que me permite examinar cómo se constituye y se hace relevante la asimetría de poder como parte de la interacción discursiva entre maestros y alumnos. Para ello, selecciono fragmentos del discurso del aula en los que aparecen debates o conflictos entre el docente y los alumnos.

Sin embargo, no pretendo hacer una descripción general de la construcción de asimetrías en el discurso del aula. Voy a analizar algunas secuencias de interacción, centradas en las intervenciones de los alumnos, que podrían funcionar como contraejemplos de ciertas aseveraciones que se manejan en la literatura sobre el control docente y el poder del maestro (Young, 1971; Edwards y Furlong, 1978; Edwards y Mercer, 1987; Sinclair y Coulthard, 1975; Holt, 1969; Wertsch, 1991). Se analizará si la estructura del discurso en el aula es siempre la

1. La estructura de IRE fue descrita inicialmente por Hugh Mehan (1979) en su libro *Learning Lessons*, y por Sinclair y Coulthard (1975). Este planteamiento ha tenido una enorme influencia en trabajos posteriores de análisis de discurso escolar.

2. También para Edwards y Mercer (1988) la existencia de preguntas de las cuales el maestro ya conoce la respuesta es una de las "reglas básicas" del discurso escolar.

de IRE y en toda ocasión refleja una asimetría que ubica al maestro en la posición de poder para controlar el discurso de los alumnos.

## Análisis conversacional y poder

Para hacer este estudio voy a tomar en cuenta algunas de las reglas de la conversación cotidiana encontradas en estudios etnometodológicos y de análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Pomerantz, 1984; Sacks, 1992) para analizar si éstas también se cumplen en situaciones de enseñanza de la ciencia en la escuela primaria.

En un estudio de Harvey Sacks (1992: 49) sobre el papel de las preguntas en la conversación, se muestra que éstas siguen ciertas reglas, de entre las cuales destaco las siguientes:

- 1) el que hace una pregunta tiene derecho a hablar después de que le contesten;
- 2) el que hace una pregunta controla la conversación porque define la relevancia del siguiente turno y restringe el tópico;
- 3) en general la gente trata de estar en el lugar del que pregunta;
- 4) hay muchas devoluciones posibles para evadir una respuesta, como es responder con otra pregunta y así tomar el lugar de control y por tanto, el lugar del poder al influir sobre el contenido de los siguientes turnos.

Por otro lado, estudiaré la pertinencia de las reglas de la estructura preferencial encontradas por Anita Pomerantz (1984) para conversaciones cotidianas, para analizar la interacción discursiva en las aulas. Según estas reglas conversacionales, toda intervención que se realiza después de una afirmación y que no expresa una aceptación explícita, es interpretada por los participantes como un rechazo al turno previo. En este sentido, la repetición de una pregunta a pesar de haber recibido ésta una respuesta, o bien el silencio de un docente frente a una respuesta, también parecen operar en las aulas como un rechazo, porque no expresan una aceptación explícita. Estar en el lugar del que puede expresar un acuerdo o un desacuerdo con una intervención es estar en un lugar de poder, del poder que da evaluar la participación de otros y por tanto el de orientar los siguientes turnos. Por eso, el estudio de este mecanismo conversacional nos permite analizar la manera en que se expresa turno a turno el poder en el aula.

Estas reglas del análisis conversacional (las de Sacks y las de Pomerantz) son compatibles y coherentes con la estructura IRE, pero parecen tener un nivel mayor de generalidad, pues operan en cualquier situación y no sólo en contextos institucionales.

En el análisis de la estructura discursiva es necesario incluir tanto el estudio de la organización social del discurso como el de las conceptualizaciones del conocimiento que están contenidas en el habla, pues las asimetrías de poder no se develan en la forma y función de la secuencialidad discursiva si en ésta no se toma en cuenta el significado construido en cada intervención. Incluso el estudio de la estructura de IRE no puede limitarse a un análisis gramatical, puesto que es necesario considerar la función que tiene una intervención en la secuencia del discurso y esta función depende del significado en contexto.

### Preguntas y evaluaciones como mecanismos de poder

En el aula no sólo el maestro pregunta, pero es necesario analizar qué tipo de preguntas hacen los alumnos para ver cuál es su función en la interacción. Existen muchas preguntas de los alumnos que piden aclaraciones sobre la organización de las actividades, como son las siguientes:

Aa: ¿cómo ponemos la balanza?

o

Ao: ¿quién? ¿Edgar o Jorge, maestro?

o

Ao: ¿se empaña, maestro?

Este tipo de preguntas de los alumnos, en general demandan información sobre los procedimientos para realizar una tarea o piden una validación del docente a algún comentario, pero no parecen poner en duda el papel del maestro en la interacción, es decir, es el que tiene el conocimiento. Por lo tanto no modifican la asimetría de poder en la dinámica discursiva donde el docente determina el curso de la interacción, el contenido temático y su tratamiento. Pero la demanda de explicaciones de los alumnos en ocasiones tiene el efecto de cambiar el nivel en el que se trata un contenido en el salón de clases. En una clase de 5º grado, donde se analiza experimentalmente la diferencia de flotación de un huevo en un vaso con agua normal, otro con agua y un poco de sal disuelta y un tercero vaso con agua saturada de sal, los niños buscan explicaciones de por qué el huevo flota en un caso y en otro no.<sup>3</sup>

3. Un análisis más amplio de esta clase se ofrece en el trabajo de Candela, A. (1990), "Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria", publicado en *Investigación en la Escuela* 11, pp. 13-23.

### Secuencia 1

#### La maestra pregunta a una niña lo que observó.

Aa: En el primero, en el agua el huevo se puso más grande, en el segundo, se le puso sal al agua, el huevo quedó menos grande y en el tercero echamos en el agua más sal y el huevo quedó encima.

(...)

Ma: ¿Tú qué opinas, Erika?

Erika: Que está bien eso que dije, el agua dulce es más pesada, pero en el agua salada, en una como ésta ((*señala el 3er. vaso*)) más salada, ((*el huevo*)) flota más que en el agua dulce. Como si el agua impulsara al huevo para arriba.

Aa: Está bien, porque el agua dulce no puede levantar al huevo.

Ma: A ver, Rogelio, tú ¿qué nos puedes decir?

Rogelio: En el primero se bajó hasta abajo, el segundo... se quedó a la mitad y el tercero subió hasta arriba.

((*Varios niños describen lo que hicieron o lo que observan y los que analizan las causas parece que no lo hacen como espera la maestra. Ella aclara:*))

Ma: Que el primero es dulce y el segundo y el tercero le echamos sal, entonces se hace más densa y por eso no se hunde el huevo

Ao: Maestra, ¿por qué si echamos fierro (al agua) se va, y si echamos madera no se va, aunque esté muy pesada? Yo lo he visto

Después de que la maestra plantea una conclusión de la actividad experimental, un niño hace la última pregunta de esta secuencia. Esta pregunta cambia el contenido de la interacción en el aula pues a partir de ese momento los alumnos, seguidos por la maestra, empiezan a indagar sobre otros aspectos (como son las propiedades del objeto en relación con las del agua) para encontrar una explicación general al fenómeno de flotación (Candela, 1990).

Los siguientes son otros ejemplos que aparecen en otra clase donde se repasan los conocimientos que los niños tienen sobre el Sistema Solar.<sup>4</sup> La dinámica de la clase consiste en preguntas del maestro y respuestas de los alumnos acerca de la posición y el tamaño relativos de los planetas, así como sobre los movimientos (rotación y traslación) que realizan. Sin embargo, después de hacer una representación del movimiento de los planetas alrededor del Sol, con unos niños moviéndose alrededor de otro, aparecen las siguientes preguntas de los alumnos.

4. Esta clase es analizada en el artículo de Candela, A. (1991), "Argumentación y conocimiento científico escolar", publicado en *Infancia y Aprendizaje* 55, pp. 13-28.



## Secuencia 2

Ao: Todos andamos por diferente lugar, porque si no, chocaríamos.

Ao: ¿Por qué no chocan?

M: ¿Qué guardan entre unos y otros?

Ao: Distancia.

M: Si se salen de su órbita sí llegarían a poder chocar.

En esta secuencia la pregunta del niño "¿Por qué no chocan?" es respondida por el maestro con otra pregunta, como resistiéndose a ceder el lugar del que pregunta. Sin embargo, después de una respuesta de otro alumno, el docente complementa la explicación del niño. Unos cuantos turnos más adelante otro niño hace una otra pregunta.

## Secuencia 3

Ao: ¿Qué pasaría si los planetas se pararan?

M: Se irían por el espacio.

((dice después de un silencio))

En esta ocasión el maestro responde directamente a la pregunta. Pero la dinámica en el aula comienza a cambiar de ser el maestro el que pregunta a ser los alumnos los que toman la posición de preguntar. De esta manera aumenta la influencia de los niños sobre la dinámica de la interacción. En el siguiente fragmento una niña pregunta y el maestro devuelve la pregunta al grupo. Parece que con esta nueva pregunta, más que mantener el control por la vía del que sabe la respuesta, cede a los alumnos la responsabilidad de resolver el problema con sus propios conocimientos. Esto es, parece que el maestro asume a los alumnos como conocedores.

## Secuencia 4

Aa: ¿Por qué no nos caemos?

M: A ver, ¿quién sabe eso?

Ao: Porque hay una fuerza magnética que nos sostiene a nosotros

Aa: Pero ¿quién sostiene a la Tierra?

Aa: Porque al girar genera aire que la sostiene

Ao: Hay una fuerza magnética que nos jala para abajo

Ao: Como que la Luna nos tiene amarrados

Ao: Pero pesa más la Tierra y jalaría a la Luna

M: ¿Cómo se llama esa fuerza?

Ao: Gravedad

En esta secuencia llama la atención que la dinámica de la interacción deja de estar centrada en el docente, ya que la secuencia se desar-

rolla en torno a la pregunta de una niña y existen seis intervenciones de los alumnos sin que él participe. La estructura de esta interacción no parece corresponder a la de IRE en dos sentidos. En los primeros turnos el maestro no está en el lugar del que pregunta y evalúa, sino una alumna. Además, existen cuatro turnos de respuestas sin que haya una evaluación. Podría decirse que ésta es una estructura básicamente retórica, puesto que se organiza en torno a argumentos de los alumnos y alumnas entre sí. El contenido de las distintas explicaciones alternativas es lo que se confronta y los turnos se eslabonan alrededor de los argumentos, más que en torno a preguntas y respuestas. En este caso los alumnos se manifiestan como conocedores potenciales, pues proponen y argumentan sobre posibles explicaciones sin demandar la opinión docente. Pero el maestro tampoco se pone en el lugar del que controla la interacción. Al devolver la pregunta inicial de la niña al grupo, el maestro permite que se dé el debate entre los alumnos. La ausencia de intervenciones del docente puede interpretarse como rechazo al debate establecido o como aceptación de que los alumnos pueden construir su propio conocimiento en un proceso de argumentación entre explicaciones alternativas. Sin embargo, por la orientación de las intervenciones de los alumnos, la falta de participación del maestro parece tomarse de esta segunda manera más que como una evaluación negativa.

Esta clase parece ser un ejemplo de interacción discursiva donde la asimetría de poder, en términos de su contenido conversacional y de su dinámica interaccional, pasa del docente a los alumnos. Este cambio en la asimetría se realiza a través de las preguntas de los alumnos. Pero existe otro desplazamiento, pues la dinámica parece moverse de pseudo preguntas en las que tanto maestro como alumnos saben las respuestas<sup>5</sup> a preguntas de las que nadie parece conocer, de antemano, la respuesta.<sup>6</sup> La búsqueda de la respuesta más adecuada es la que da origen a un debate sobre la viabilidad y coherencia entre las posibles soluciones.

Los alumnos cambian el tópico del discurso, pues las preguntas del maestro eran preguntas descriptivas del movimiento planetario y las preguntas de los alumnos buscan analizar las causas por las que se mantiene el movimiento de los planetas y sus posibles cambios (ver análisis en Candela 1991). En esta clase, los alumnos asumen un mayor control del contenido de la interacción discursiva, pues pasan de cambiar el tópico a través de las preguntas pidiendo la información al

5. Al inicio de la clase el maestro hace preguntas sobre el número de planetas en el Sistema Solar, su distancia relativa al Sol, los tipos de movimientos que tienen. Esta información aparece en el libro de texto que ya ha sido leído por los alumnos y también ha sido trabajada en otros años escolares.

maestro, a buscar ellos mismos las respuestas a las preguntas de sus pares. Este proceso de cambio del control de la dinámica discursiva del maestro a los alumnos ocurre sin conflicto o aparente resistencia del maestro. Resulta interesante que los alumnos hagan tantas preguntas precisamente en un tema que ya han trabajado escolarmente y que se supone que ya conocen.

En las clases que he analizado, existe otro tipo de preguntas de los alumnos. Son aquellas que, más que buscar información, parecen actuar como un cuestionamiento directo (o como un llamado para que se cuestione) a la versión del contenido que se pretende legitimar en el aula. Un ejemplo de esto se encuentra en un debate que se realiza entre el acero, el plomo y el cobre para decidir cuál es el que ocupa el primer lugar en una lista por ser el más denso. En este extracto la maestra solicita las versiones de los alumnos y trata de orientarlas hacia una versión particular (la del acero). Después de varios minutos de debate sobre los tres metales, y cuando parece haberse construido un consenso en torno al acero, aparece la siguiente secuencia:

#### Secuencia 5

|     |    |     |   |
|-----|----|-----|---|
| 167 | ** | Ma: | A VER (.)                                 |
| 168 | ** |     | ENTONCES (.) ¿<CUÁL VA A SER MÁS PESADO?> |
| 169 | ** | Ao: | ¿el cobre:?                               |
| 170 | ** | Ao: | el [acero                                 |
| 171 | ** | Aa: | [el acero                                 |
| 172 | ** | Ma: | ¡EL ACERO O EL COBRE?                     |
| 173 | ** | As: | EL ACERO ((la mayoría a coro))            |
| 174 | *  | Ao: | /¿por qué:?. (.3)                         |
| 175 |    | Ma: | ^a ver [(.)3] ¿quién dice que el          |
| 176 |    |     | acero es más pesado?                      |

En esta secuencia es interesante notar que, después de una respuesta colectiva de la mayoría de los alumnos de grupo, línea 173, y cuando desde la estructura de IRE se esperaba una evaluación de la maestra, un alumno, línea 174, hace una pregunta que demanda una justificación de la respuesta colectiva. Si tomamos en cuenta que la maestra había venido rechazando el plomo como opción y orientando al grupo hacia el acero, la pregunta del alumno, dada la estructura preferencial, también puede ser interpretada como un rechazo tanto a la

respuesta del grupo como a la orientación de la maestra. Esta pregunta parece ser tomada por la maestra como un rechazo del turno previo pues, en vez de aceptar la respuesta colectiva, solicita una nueva manifestación en favor del acero.

Con esta intervención, el niño no sólo parece ponerse en el lugar del que hace preguntas, sino del que exige justificación de una versión aparentemente de consenso. Esta demanda de justificación actúa como una evaluación de la respuesta del resto del grupo, incluida la maestra. La frase del niño presupone que él tiene el derecho a preguntar y a evaluar una respuesta por consenso si no está convencido de su validez. Con ella cuestiona la asimetría de que sólo el docente puede hacer las preguntas y solicitar justificaciones. Aunque este cuestionamiento es tomado en cuenta indirectamente, al no aceptarse la respuesta colectiva como suficiente nadie responde de manera directa a la pregunta del niño.

Si consideramos con Sacks que en una conversación cotidiana la gente trata de estar en el lugar del que pregunta para controlar la conversación, podemos decir que en esta secuencia se da una lucha por el control. Aunque la maestra recupera el control de la dinámica discursiva al volver a hacer una pregunta, por su contenido esta pregunta vuelve a poner en debate el lugar del acero en la lista. Es decir, no pudo establecerse este lugar a pesar del consenso verbal que parecía haberse expresado en el turno previo. Por lo tanto el alumno realmente influyó sobre la dinámica e impidió que la respuesta que la maestra había propiciado se legitimara en el aula. Con su pregunta el niño puso otra vez en la agenda la decisión del acero para el primer lugar en la lista de densidades.

Por otro lado, vemos que la estructura secuencial aparece como una estructura interrogación-respuesta-interrogación-interrogación. Sin embargo de acuerdo con las reglas encontradas en análisis conversacional (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974; Pomerantz, 1984) la interrogación también puede tener la función de evaluar. De esta manera, también podríamos decir que la estructura es interrogación-respuesta-evaluación-evaluación. Lo importante, desde el punto de vista del análisis de las asimetrías, es que el alumno se pone en una posición de igualdad frente a la maestra apropiándose, para defender su versión, de un recurso discursivo que ella había utilizado anteriormente para rechazar al plomo, que es el de demandar una justificación.

#### Secuencia 6

|     |     |                                   |
|-----|-----|-----------------------------------|
| 146 | Ma: | ¿<cuál va: a ser más pe:sa::do:>? |
| 147 | Ao: | el plomo                          |

6. Además de las preguntas de: "¿Por qué no chocan (los planetas)?", "¿Qué pasaría si los planetas se pararan?" o "¿Por qué no nos caemos?", al final de la clase otros alumnos preguntan: "Si la Tierra se saliera de su órbita, ¿a qué velocidad se saldría?" y "Maestro, si la Tierra girara muy rápido, ¿se vería como una luz que se prende y se apaga?"

- 148 Ma: ¿^el plomo es más pesado?: (.2)  
 149 ¿por qué?:

Otro ejemplo similar, es el que ocurre después de una afirmación de otro maestro que pretende establecer, como conclusión, la versión de la mayoría en un intercambio argumentativo.

#### Secuencia 7

- 55 \* Mo: bueno (0.2) pongamos el fierro (.) por mayoría  
 56 de opiniones, luego vamos a hacer una lista=  
 57 => Ao: =¿cómo vamos a saber si ya está.: bien?  
 58 Mo: A ver (0.2) tú Rubén tú pasas (.) a poner la  
 59 segunda?

En este caso la pregunta del niño, línea 57, no sólo cuestiona la conclusión docente, sino que, abiertamente pone en duda que sea correcta. El alumno demanda un criterio para validar la versión del maestro, cuestionando implícitamente el lugar del maestro como el que sabe. Indirectamente también cuestiona el criterio de mayoría, que el maestro utiliza como criterio suficiente para validar la versión legítima. Además, con esta pregunta, igual que en el caso anterior, el niño se pone en el lugar del que pide justificaciones, lugar que generalmente es sólo atribuido al maestro. Por esta razón, éste me parece otro ejemplo de que existen ciertos momentos en que los alumnos muestran, por su forma de intervenir, que no se asumen como los que no saben, sino que debaten frente a la posición docente, desde un lugar simétrico en cuanto a derecho a defender una versión y, por tanto, en cuanto a posibilidad de conocer sobre el tema.

En este caso el maestro tampoco responde directamente a la pregunta del niño. Tomar en cuenta indirectamente o ignorar este tipo de preguntas parece ser un recurso, al menos de estos docentes, para mantener su posición en la interacción y seguir dirigiendo la orientación de la clase. Sin embargo, estas intervenciones de los alumnos van contribuyendo a construir un cierto contexto de la interacción y su efecto puede manifestarse en turnos posteriores (Candela, 1996).

Pero en el discurso del aula no sólo encontramos intervenciones de los alumnos que operan como evaluaciones implícitas, sino que también aparecen situaciones en las que un turno hace la función de una evaluación explícita. Éste es el caso de la línea 159 de la misma secuencia 5, donde se debate sobre el plomo, el acero y el cobre por el primer lugar en la lista de densidades. En la siguiente secuencia, un niño produce una aserción, en voz alta, frente a la afirmación de la maestra, que

por primera vez da su punto de vista sobre el debate que se ha dado en el grupo.

#### Secuencia 8

- 155 Ma: >el plomo no pesa mucho<  
 156 \*\* Ao: TAMPOCO EL ACERO

Esta afirmación de Ao4, por su forma gramatical, es una afirmación, pero por su contenido semántico en la secuencia de turnos, aparece como un rechazo a la opción del acero frente a la opción del plomo que él y otros alumnos habían defendido. Por su posición en la estructura preferencial (siguiente turno después de una afirmación), esta intervención hace las funciones de una evaluación, que en este caso es de desacuerdo con la versión de la maestra. Para realizar esta evaluación, el niño se apropia del argumento de la maestra (no pesa mucho) para utilizarlo en contra de la opción docente implícita, y favorecer la suya.

En estas secuencias se ilustra que en el salón de clases los alumnos no sólo preguntan, sino que también expresan sus juicios y los defienden. Ellos también evalúan las contribuciones de sus compañeros y las de los maestros. En algunas ocasiones estas intervenciones evaluativas son individuales, pero en los casos estudiados, el discurso del aula es conducido con un permanente fondo de comentarios grupales que desempeñan un importante papel como evaluación social de las diversas intervenciones.

### La construcción de las asimetrías discursivas

En este trabajo he presentado ejemplos de preguntas de los niños que piden aclaraciones conceptuales u organizativas y que no parecen alterar la asimetría de poder centrada en el maestro. Encuentro otras preguntas de los alumnos sobre contenido que pueden cambiar: el tópico de trabajo escolar, la complejidad de las explicaciones demandadas e incluso la dinámica discursiva en general y la estructura del discurso del aula. También hay preguntas de los niños que cuestionan otras versiones, tanto juicios colectivos del grupo como posturas del propio docente.

De esta manera, los alumnos ponen en duda aseveraciones de los maestros, demandan justificaciones y exigen que el maestro muestre lo que sabe. Por eso, estas preguntas no siempre llevan a un cambio de versiones, en ocasiones conducen a una justificación o a la búsqueda de mejores recursos para convencer. Estas preguntas operan interactivamente también como evaluaciones del turno previo, con lo que encon-



tramos que los alumnos también evalúan y por tanto ésta no es una función solamente ejercida por el docente en el aula. Con mayor frecuencia las preguntas evaluativas o las evaluaciones directas de los alumnos se dirigen a sus pares. Estas acciones discursivas de los alumnos los ubican como conocedores, como poseedores de un conocimiento que pueden hacer valer en la interacción con el docente y que éste a veces acepta y en otras ocasiones hasta promueve.

Excepto por las preguntas referidas a procedimientos o aclaraciones, las demás preguntas de los alumnos implican una modificación en la asimetría que centra en el docente el poder de influir sobre el discurso del aula. Por tanto, estas secuencias cotidianas pueden actuar como contraejemplos que cuestionan las bases sobre las que muchos estudios han establecido la prevalencia del poder del maestro en el aula:

- a) los alumnos no saben,
- b) sólo el maestro tiene el derecho de controlar el habla del otro,
- c) sólo el maestro pregunta y evalúa. Estas secuencias también cuestionan las aseveraciones de Courdneý Cazden (1990) acerca de que los alumnos sólo hacen preguntas sobre procedimientos.

Encuentro que cada componente de la estructura de IRE, esto es, las preguntas, las respuestas y las evaluaciones, cuando son analizadas por su contenido en el contexto discursivo, pueden realizar simultáneamente diversas funciones. Por ejemplo, una pregunta (de los maestros o de los alumnos), además de ser una forma de pedir información sobre algún aspecto, puede tener la función de responder (cuando esta respuesta es dubitativa) o la de evaluar una respuesta anterior, rechazándola. Asimismo, una respuesta puede actuar como rechazo a las orientaciones docentes haciendo implícitamente un trabajo evaluativo. Se encuentran, entonces, excepciones, usos alternativos y dificultades para definir si se trata de una estructura de IRE o no, dadas las diferentes funciones que cada frase realiza según el contexto de la interacción. Esto, en principio, parece cuestionar la relevancia y la universalidad de la estructura de IRE como esquema descriptivo del discurso del aula.

Para comprender cómo se mantiene la continuidad comunicativa tuve que recurrir a distintas reglas de la comunicación que resultaron ser más generales que los IRE. Me refiero a la toma de turnos y a la organización preferencial (derivada del análisis conversacional) en la cual las funciones interactivas de las frases son analizadas en términos de su trayectoria, a partir de cómo las tratan los participantes, independientemente de su forma gramatical. Por ejemplo, la estructura preferencial (aceptaciones o rechazos implícitos en la organización de

pares adyacentes) se muestra como una característica inherente a todo el discurso docente. Pero, en el trabajo realizado, encuentro que los alumnos también se apropian de la función de la estructura preferencial como un recurso retórico para manejar el discurso de otros participantes, incluido el de los maestros. Parece entonces que las reglas de la estructura preferencial y de los pares adyacentes (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Pomerantz, 1984) operan de manera más general en el aula que la estructura de IRE, y de esta manera subsumen patrones como las estructuras de IRE en patrones más familiares como el habla cotidiana. Esto también sugiere que los planteamientos sobre las diferencias entre el discurso escolar y el cotidiano han sido exageradas (Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975; Bernstein, 1981), ya que éstos son patrones discursivos identificados inicialmente en conversaciones cotidianas.

Si bien los alumnos en algunas ocasiones se colocan en una posición simétrica y alternan con los docentes el lugar del que hace las preguntas y las evaluaciones, también pueden romper con el control docente por la vía de rechazar sus orientaciones y negarse a participar o defender versiones alternativas sobre el contenido. Entre las competencias de los alumnos se cuentan las de manejar la toma de turnos, las reglas de la estructura preferencial y en general las de mantener el control del discurso en el aula.

Los datos que he analizado ilustran lo que también ha sido planteado por Frederick Erickson (1989), quien considera que, aunque el maestro tiene el poder "legítimo" en el aula dada su función institucional y su mayor conocimiento del tema, el poder, en última instancia, reside en los alumnos, pues si se resisten a aprender, el maestro será incapaz de enseñar (Erickson, 1989: 241).

Sin embargo, la orientación discursiva de los niños en los ejemplos presentados, no parece ser una forma de resistencia a aprender, como han sostenido algunos autores (Willis, 1976; Erickson, 1989), sino una participación generada por el interés por el conocimiento y la posibilidad de defender sus propias versiones del mismo.

Resumiendo, los alumnos, en ocasiones, influyen sobre el contenido y orientación de los siguientes turnos dentro de la interacción discursiva. Pero sus intervenciones también actúan sobre el contexto de la interacción generando dinámicas más o menos argumentativas o legitimando versiones del conocimiento distintas de las que sostienen los docentes. De esta manera, influyen sobre la dinámica general del discurso en el aula.

Esto no quiere decir que los comentarios de los maestros sean equivalentes en estatus a los de los alumnos. Se puede ver, por ejemplo, que



las intervenciones de rechazo de los maestros hacen que algunos alumnos corrijan su posición en el turno siguiente, mientras que los rechazos de los alumnos generalmente no modifican la versión de los maestros, aunque en ocasiones sí los hacen justificarse o tener que utilizar recursos alternativos para convencer. Pero, además, los maestros son los que, en general, llevan la iniciativa del discurso marcando la estructura de la tarea y evaluando las intervenciones de los alumnos, mientras que éstos sólo en algunos casos actúan por iniciativa propia y sólo a veces evalúan las intervenciones de los docentes, aunque es más frecuente que evalúen las posiciones de sus pares. Los maestros casi siempre hacen las preguntas y casi siempre conocen la respuesta, mientras que los alumnos, cuando hacen preguntas, generalmente no conocen la respuesta. Existe una asimetría, pero esta asimetría se modifica, refuerza, manipula, se actúa sobre ella, más que ser ésta solamente impuesta o negada.

Por el análisis realizado, podría decirse que la asimetría de poder en el aula parece manifestarse en dos niveles:

- 1) Por un lado, existe una asimetría definida por el hecho de que es el maestro el que posee, en principio, el conocimiento "legítimo" y tiene la función de transmitirlo. Esta asimetría influye para que sean los docentes los que asuman el papel de dirigir, organizar y orientar las tareas escolares.
- 2) Por otro lado, hay una asimetría que se construye y define en el detalle de turno a turno del habla en la clase, en la que el poder para influir sobre los turnos siguientes es una característica endémica de cualquier turno de habla, de tal manera que en la dinámica del discurso esta asimetría de poder se modifica y negocia entre el docente y los alumnos.

Ambas asimetrías se manifiestan en la interactividad discursiva; sobre todo la segunda, es producto de una negociación que puede hacer que se inviertan, en algunos casos, las relaciones de poder entre los participantes en el trabajo escolar. Esta conclusión coincide con los dos niveles de poder que menciona Julie Diamond, el primero de los cuales es fijo según parámetros sociológicos, mientras que el segundo se determina en la interacción cara a cara.

La organización del discurso depende, en gran medida, de la relación de los participantes con el contenido. En la interacción y en la dinámica discursiva se construye y negocia la asimetría y los participantes se reubican, principalmente, en función de su relación con la tarea compartida.

## Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B., 1981, "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model", *Language in Society*, 10, pp. 327-363.
- CANDELA, A., 1990, "Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria", *Investigación en la Escuela*, 11, pp. 13-23.
- CANDELA, A., 1991a, "Argumentación y conocimiento científico escolar", *Infancia y Aprendizaje*, 55, pp. 13-28.
- CANDELA, A., 1993, "La construcción discursiva de la ciencia en el aula", *Investigación en la Escuela*, 21, pp. 31-38.
- CANDELA, A., 1995, "Consensus construction as a collective task in Mexican science classes", *Anthropology & Education Quarterly* 26(4), pp. 1-17.
- CANDELA, A., 1996, "La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de ciencias", en C. Coll y D. Edwards (comps.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 99-116, Madrid.
- CAZDEN, C., 1990, "El discurso en el aula", en M. Wittrock (comp.), *La Investigación de la Enseñanza*, III. España, Paidós/MEC., pp. 627-709. Versión original: (1986) "Classroom discourse", en M. Wittrock (comp.), cap. 15 de *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan Publishing Company, Nueva York.
- DREW, P. y HERITAGE, J. (comps.), 1992, *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- EDWARDS, D. y POTTER J., 1992, *Discursive Psychology*, Sage, Londres.
- EDWARDS, A. D. y FURLONG, V. J., 1978, *The Language of Teaching*, Heinemann, Londres.
- EDWARDS, D. y MERCER, N., 1988, *El Conocimiento Compartido: el Desarrollo de la Comprensión en el Aula*, Temas de Educación Barcelona, Paidós-MEC. Versión original: *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom*, Methuen and Co. Ltd. (1987), Londres, Nueva York.
- ERICKSON, F., 1982, "Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons", en L. Ch. Wilkinson (comp.), *Communication in the Classroom*, Academic Press, pp. 153-181, Nueva York.
- ERICKSON, F., 1989, "Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza", en M. Wittrock (comp.), *La Investigación de la Enseñanza II*, Paidós/MEC.

- ERICKSON, F. y SHULTZ, J., 1982, *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*, Academic Press, Nueva York.
- GRIMSHAW, A. (comp.), 1990, *Conflict Talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HERITAGE, J., 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Polity Press, Oxford.
- HOLT, J., 1969, *Why Children Fail*, Harmondsworth, Penguin.
- KOCKMAN, T., 1981, *Black and white styles in conflict*, University of Chicago Press, Chicago.
- LEVINSON, S., 1983, *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MARKOVA, I. y FOPPA, K. (comps.), 1991, *Asymmetries in Dialogue*, Harvester Wheatsheaf-Barnes and Noble Books.
- MEHAN, H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press, Londres.
- MERCER, N., 1995, *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*, Adelaide, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Philadelphia.
- PARSONS, T., 1951, *The social systems*, The Free Press, Glencoe.
- POMERANTZ, A., 1984, "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes", en J. M. Atkinson y J. Heritage, *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, Cambridge, N.Y., Melbourne y Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 57-101, París.
- SACKS, H., 1973, "The preference for agreement in natural conversation", ensayo presentado en the Linguistic Institute, Ann Arbor, Mich.
- SACKS, H., 1992, *Lectures in Conversation*, vol I and II, Edited by G. Jefferson, Blackwell, Oxford, UK. and Cambridge, USA.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. y JEFFERSON, G., 1974, "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", *Language*, 50, pp. 596-735.
- SCHEGLOFF, E. A., 1992, "On talk and its institutional occasions", en P. Drew y J. Heritage (comps.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press., Cambridge, pp. 101-134.
- SINCLAIR, J. McH. y COULTHARD, M. R., 1975, *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Londres.
- WERTSCH, J., 1991, *Voices of the Mind*, Harvester Wheatsheaf, Londres.

- WILLIS, P., 1976, "The class significance of counter school culture", en P. Woods y M. Hammersley (comps.), *Process of Schooling*, The Open University Press, Londres.
- YOUNG, M., 1971, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier MacMillan, Londres.