

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

TÍTULO DE LA TESIS

**“CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES DE PODER EN EL
AULA. ANÁLISIS DEL DISCURSO EN UNA ESCUELA ESTATAL EN
LIMA”**

Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística

AUTOR

MAILA ANGÉLICA LEÓN GÓMEZ

ASESORA

VIRGINIA ZAVALA CISNEROS

JURADO

LUIS ANDRADE CIUDAD

PATRICIA AMES RAMELLO

LIMA- PERÚ

2018

Resumen

El presente es un estudio de las interacciones verbales en una escuela pública ubicada en un barrio popular de Lima con presencia de violencia social. Se busca conocer cómo se construyen las relaciones entre un profesor y sus estudiantes y el rol que desempeña el poder en la configuración de estas relaciones en el discurso. Con este fin se selecciona para el análisis algunas estrategias discursivas frecuentemente usadas en el tiempo de investigación: el uso de las preguntas, las estructuras de participación, el rol de las bromas e ironías, y el control interaccional. Los aportes de la sociolingüística interaccional, el análisis crítico del discurso, el análisis de la conversación, los aportes de la semántica y la pragmática se constituyen en el marco para el análisis de aspectos microlingüísticos en vínculo con otros aspectos más macrolingüísticos o sociales del discurso.

El estudio del discurso permite responder a cuestionamientos sobre las relaciones entre escuela y sociedad. Debido a que la escuela puede ser un espacio para reproducir o transformar la violencia que se vive en las calles o en las casas, el análisis del discurso en aula da cuenta del poder del docente para construir relaciones cercanas o distantes. Las relaciones en el aula se tornan violentas cuando son distantes y dañan la imagen de los estudiantes. En este caso, el profesor reproduce en el discurso la violencia social que se expresa en el poco cuidado y valoración de los estudiantes. Sin embargo, el estudio constata también las posibilidades de cambio que tienen los estudiantes cuando practican estrategias discursivas para enfrentar, proteger o fortalecer su imagen; en ese sentido, el discurso muestra cómo los estudiantes construyen poder.

Agradecimientos

Agradezco el impulso, la confianza y la asesoría de Virginia Zavala para llevar a cabo esta investigación. Ha sido una experiencia en la que he aprendido mucho del trabajo riguroso y del ejercicio de observación y análisis crítico de los procesos discursivos. Ciertamente mi formación como educadora me dio una perspectiva de análisis de la interacción en aula que se ha visto enriquecida con mi formación en Lingüística, especialidad que me ha permitido disfrutar con mayor profundidad de las interacciones verbales que se suceden a diario en la vida cotidiana en las aulas. Por ello, mi reconocimiento a los profesionales amigos que creen y practican el trabajo interdisciplinar en el mundo educativo.

A mi hermano Miguel, compañero de ruta en el mundo académico, a Willy por sus sugerencias bibliográficas y su compañía durante buena parte del proceso. A mis amigos y amigas que con su estímulo permanente me han dado alegría y ánimo permanente. A mis padres, hermanos y sobrinos, por su apoyo incondicional.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Marco teórico.....	4
1. La escuela: Reproducción, resistencia y cambio.....	4
2. El estudio del discurso en aula	8
3. Estrategias discursivas.....	11
3.1 Imagen y cortesía verbal	11
3.2 Bromas e ironías.....	19
3.3 El control interaccional en el discurso en aula	24
Capítulo 2. Metodología.....	26
Capítulo 3. Análisis.....	29
1. El uso de las preguntas en el discurso de aula.....	30
1.1 Las preguntas transaccionales	34
1.2 Las preguntas interaccionales.....	45
2. Las bromas y las ironías: Estrategias de afiliación o daño a la imagen.....	57
2.1 Las bromas y las ironías como estrategias de afiliación entre docente y estudiantes	58
2.2 Las broma y las ironías como estrategia de afiliación entre estudiantes	63
2.3 Las bromas y las ironías como estrategias de daño a la imagen del docente y de los estudiantes.....	66
3. La voz del estudiante.....	76
3.1 La regulación de agendas y el control del tópico	77
3.2 El control del turno: Los silencios y el uso del habla simultánea	83
Conclusiones	92
Referencias bibliográficas	96
Anexo. Símbolos de transcripción	102

Introducción

El rol de la escuela en un país como el Perú es crucial. Frente a las desigualdades generadas por causas de origen histórico, político, social y económico, sigue presente en nuestra sociedad la expectativa del progreso y desarrollo gracias a la educación. Los debates actuales sobre este rol que desempeña la educación en el desarrollo del país giran en torno a la demanda de mejorar los aprendizajes escolares que, según reportan evaluaciones diversas, se encuentran en situación crítica. Sin embargo, en ese debate, poco o nada se dice sobre un componente fundamental para entender lo que sucede en el proceso educativo: las relaciones que se tejen al interior de las aulas y cómo estos vínculos enriquecen la experiencia educativa que transcurre en ellas.

La interacción en clase presenta una *compleja ecología de las relaciones sociales y cognitivas* (Erickson, 1996) en tanto el lenguaje es la primera herramienta mediacional a través de la cual se producen la interacción y el aprendizaje (Rogers, 2004). En ese sentido, los estudios sobre el discurso en aula (Cazden, 1991; Candela, 1999; Rymes, 2016) nos aproximan al conocimiento del mundo escolar y sus actores. Algunos de esos estudios han analizado el rol que tiene el maestro para generar mejores aprendizajes. Con este fin, se estudiaron estructuras frecuentemente usadas por los maestros, como la estructura iniciación-respuesta-evaluación (IRE) (Cazden, 1991) para mantener el control de la clase. En posteriores estudios (Candela, 1999), se encuentra también que este fuerte control del profesor puede alterarse en la interacción cuando los estudiantes ejercen un poder local frente al sistema de intercambio estructurado y rígido del aula. En esta misma línea, estudios más recientes sobre el discurso en aula destacan la importancia del rol del docente para diseñar una interacción que proponga preguntas genuinas, permita tiempo de espera para las respuestas y proporcione más retroalimentación en la interacción (Rymes, 2016).

El discurso en aula se conceptualiza en esta investigación desde su perspectiva social. En este sentido, se asumen los aportes del análisis crítico del discurso (ACD), que concibe el discurso como acción y práctica social (Faiclough, 1992). El discurso es un modo de acción social, en tanto

los hablantes actúan sobre el mundo para representarlo o darle significado; en esa medida, contribuye con la construcción de las identidades, las relaciones sociales, y los sistemas de conocimiento o creencias (Fairclough, 1992, p. 64). Como práctica social, el discurso puede ser vehículo para reproducir, mantener o cambiar estructuras y relaciones sociales. Por ello, el ACD se interesa por el estudio de la ideología y el poder, que se manifiesta y se construye en las estructuras discursivas (Fairclough, 1992, p. 86). A nivel metodológico, el ACD plantea un acercamiento al estudio del discurso desde aspectos más microlingüísticos en su vínculo con otros aspectos más macrolingüísticos o sociales. Es decir, estudia las relaciones entre el texto, las prácticas discursivas que producen los hablantes y la dimensión social de estas prácticas (Fairclough, 1992, p. 73).

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar cómo se construye la imagen social de un profesor y sus estudiantes pertenecientes a una escuela pública de Lima, qué cuidados y daños se desarrollan en torno a los aspectos de la imagen social en términos de cercanía o distancia, y el rol que desempeña el poder en la configuración de estas relaciones en el discurso en aula. Con este objetivo, se usan las nociones de imagen y poder. La noción de imagen o cara, tomada de la sociolingüística interaccional (Goffman, 1970), refiere a “[...] el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto” (Goffman, 1970, p. 13). Para ello, las personas realizan actividades que buscan fortalecer, proteger e incluso salvaguardar la imagen en las relaciones interpersonales (Goffman, 1970). En el contexto del aula, tanto el profesor como los estudiantes frecuentemente realizan actos verbales que contribuyen a fortalecer o afectar su imagen o cara, y la de los otros, lo que repercute en la interacción. Por esta razón, la imagen es una categoría central de análisis, pues nos permite identificar si las relaciones son más cercanas o distantes, según se fortalezca o se dañe la imagen del profesor y sus estudiantes.

La noción de poder se estudia desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992). El poder es un elemento fundamental presente en las relaciones sociales y se manifiesta permanentemente en el aula (Fairclough, 1992; Candela, 1999; Bloome, 2005). El

ACD estudia la contribución del poder para la creación de una dinámica de mayor o menor imposición en el aula, y su participación en la creación de relaciones igualitarias o jerárquicas, cercanas o distantes.

Para el análisis, se han elegido estrategias discursivas que se estudian con los aportes de la semántica (Attardo y Raskin, 1991), la pragmática (Escandell Vidal, 1996) y el análisis de la conversación (Sidnell, 2010), junto con el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992; Van Dijk, 1997; Vich y Zavala, 2004). El estudio de una serie de estrategias discursivas (el uso de las preguntas, las estructuras de participación, el rol de las bromas e ironías, y el control interaccional) en el aula nos permitirá conocer las formas que han adquirido los enunciados y cuáles son las funciones que cumplen en las relaciones de poder (Zavala, 2012, p. 164). En ese sentido, se analizan las prácticas discursivas para conocer si reproducen o manifiestan cambio de las relaciones en el aula.

En un contexto urbano, violento y pobre, como el barrio en el que se ubica la escuela investigada, el rol de la escuela adquiere mayor relevancia para la construcción de relaciones interpersonales. La escuela pública puede ser un espacio de reproducción social como también un espacio de transformación y cambio en las relaciones. El análisis del discurso en aula nos permite acceder a un conocimiento más profundo sobre cómo se construyen mediante el lenguaje las relaciones interpersonales en el aula. En ese marco, las prácticas discursivas de los estudiantes que se han encontrado en esta investigación muestran su resistencia a la imposición (McLaren, 2005) como también la defensa de su imagen e, incluso, un deseo de mayor involucramiento con su profesor (Scollon y Scollon, 2001). En perspectiva de cambio, se espera que la escuela sea un espacio donde los estudiantes puedan construir sus propias representaciones de lo que viven, donde se incorporen sus historias y valores, en que el diálogo con los docentes sea una forma de enfrentar de manera crítica lo que les sucede en el barrio, en vez de ser sujetos pasivos a quienes les transmiten contenidos (Giroux, 1990; McLaren, 2005). En suma, se debería constituir como un espacio donde los estudiantes encuentren reconocimiento y valoración, elementos claves para su desarrollo individual y social.

Capítulo 1. Marco teórico

1. La escuela: Reproducción, resistencia y cambio

La escuela como institución social constituye un microcosmos con un conjunto de relaciones, reglas de funcionamiento y de interacciones que forman la cultura escolar, reflejo de las formas de ser y hacer de la escuela. La escuela como institución social ha sido objeto de estudio y de crítica debido a su importancia como espacio de socialización en el que se aprenden esas formas de ser, diversos patrones de comportamientos, creencias y valores.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se ha buscado dar a conocer y desafiar el rol de la escuela como institución reproductora de prácticas, contenidos, creencias y valores. Los investigadores críticos sostienen que la escuela “está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro” (McLaren, 2005, p. 257). Es decir, la escuela transmite y reproduce la cultura y valores del estatus quo dominante; tiene un carácter uniformizador y excluyente (Ortega, 2002; Borrero, 1999; Dubet y Martucelli, 1998; McLaren, 1995).

La escuela se está tornando con mayor fuerza en una institución de control disciplinario, que circula en el cuerpo de los jóvenes, en las rutinas y rituales escolares, se ha convertido en reguladora de espacios, tiempos, saberes y prácticas, que perpetúan un orden institucional.

Rutinas que no crean, no transforman, no transgreden; por ello, la tendencia uniformadora de la escuela de asumir los grupos desde una lógica discriminatoria y excluyente de cada uno, en la que los contenidos asignados a la norma están referenciados desde la obediencia, la penetración y el cumplimiento de reglas repetitivas y sin sentido, cargadas

de autoritarismo, represión y culpa. En estas dinámicas de control disciplinario se da un desplazamiento de las interacciones, donde no es posible el sentir, el reír, el asombro y el disfrute de la corporalidad (Ortega, 2002, p. 48).

Se le critica por ser un espacio ausente de diálogo; se niega al otro (estudiante), se lo desconoce. Se trata de un espacio en que se excluye a quien piensa diferente: “si el alumno no es como yo deseo que se comporte es recriminado, cuestionado, censurado” (Borrero, 1999). Se menosprecian las historias, experiencias y sueños de los que tienen menos poder (Giroux, 1990, p. 23).

Como se puede apreciar en la cita anterior, un elemento presente en el mundo escolar como en otros espacios es el poder. Se retoma en esta investigación el planteamiento de Foucault sobre el poder entendido como una relación de dominación ejercida por el Estado sobre los individuos sino también actualizada en los diferentes espacios sociales, en los niveles más cotidianos de las relaciones: “¿Qué sería del poder del Estado, el poder que impone el servicio militar por ejemplo, si en torno de cada individuo no hubiese todo un haz de relaciones de poder, que lo ligan a sus padres, al empleador, a su maestro: al que sabe, al que le ha metido en su cabeza tal o cual idea? (Foucault, 2012, p. 76)”. Estas relaciones son de fuerza y por tanto, de pequeños enfrentamientos que se ejercen mediante diversos métodos y técnicas diferentes (Foucault, 2012, p 76) pero se pueden revertir: “no hay relaciones de poder que triunfen por completo y cuya dominación sea imposible de eludir”. (Foucault, 2012, p.77). La posibilidad de resistir y transformar estas relaciones se constata en la experiencia escolar como más adelante se explica (McLaren, 1995).

Así también, se recogen los aportes de Bloome quien desde la perspectiva del análisis del discurso plantea el estudio del poder como un *proceso reflexivo y recursivo* que aporta nuevas formas de comprender las relaciones entre la gente y las instituciones. El análisis del poder ayuda a revelar y sólo parcialmente cómo estamos todos implicados en la vida de otros y que estamos

haciendo a los otros y con los otros (Bloome, 2005, p.166). Para comprender las relaciones de poder debemos penetrar en las relaciones dadas en los eventos a analizar y tener en cuenta el modelo de poder implicado en esos eventos¹. El discurso nos ayuda a entender cómo las relaciones de poder son una parte integral de la vida de la clase (Bloome, 2005). En el punto 2 se desarrolla con más detalle el estudio de las relaciones de poder en el discurso.

La escuela como espacio de transmisión de contenidos se da a conocer en esta investigación gracias al análisis de estrategias discursivas, como son el uso de las preguntas y las estructuras de participación que tienden a ser diseñadas por el docente para la repetición y transmisión de los contenidos. El estudiante tiene así un rol pasivo en la interacción con poco espacio para plantear sus preguntas, su mundo personal y social. Investigaciones previas en el contexto nacional, ya daban cuenta de esta situación, al estudiar prácticas docentes en centros de formación docente que informaban del predominio de la exposición y el dictado (Ames y Uccelli, 2008, p. 151) y las dificultades en la interacción centrada en el “libreto” docente (Oliart, 1996).

Sin embargo, no solo la pedagogía crítica busca visibilizar la reproducción de la cultura, ideologías y contenidos de los grupos dominantes; también, se propone cuestionar y transformar las prácticas y valores que someten a los grupos de menor poder. En esa línea, estudia prácticas sociales para analizar su rol en la reproducción o el cambio social. Es significativo, en este sentido, el análisis de los rituales en la escuela, pues la mayoría de ellos funcionan como mecanismos de control social (McLaren, 1995, p. 228). Sin embargo, también se dan entre estas prácticas sociales aquellas que entran en conflicto con las acciones autoritarias y códigos de conducta

¹ Bloome en su estudio sobre las relaciones de poder en clases de literacidad plantea tres modelos de poder: 1) poder como producto o algo que todos quieren alcanzar y forma parte de una ideología de las relaciones y personas muy ligada a la economía de mercado. En el caso de la literacidad, visto como un conjunto de habilidades a lograr, las habilidades de lectura y escritura pueden llegar a ser un producto a obtener tan análogo como el obtener dinero o armas. 2) el poder como un proceso por el cual se estructuran las relaciones, en especial estudia el proceso de naturalización por el que una cultura dominante se refuerza o recrea sin parecer coercitiva y 3) el poder que se basa en las relaciones de cuidado, un modelo de entender el poder para el beneficio mutuo. Se trata entonces de encontrar en los eventos de análisis cuál de estos modelos de poder se ejercitan en el discurso en aula y qué nos dicen sobre las relaciones entre el profesor y sus estudiantes.

preestablecidos por el maestro. Estos son los “rituales de resistencia”, prácticas significativas, porque buscan romper las reglas de la escuela y alterar el discurso dominante. Dichas prácticas adoptan dos formas: activas y pasivas. Los rituales de resistencia activa son intentos deliberados o conscientes de los estudiantes por subvertir, o sabotear la instrucción del maestro o las reglas y normas establecidas por las autoridades escolares (McLaren, 1995, p. 223). Los de resistencia pasiva sabotean o subvierten inconsciente o tácitamente los códigos normativos del orden escolar dominante. Son menos abiertos y menos demostrativos (McLaren, 1995, p. 100).

La resistencia pasiva se puede expresar en prácticas como las siguientes: recostarse en la silla casi como para caerse, sentarse lánguidamente en el pupitre y ver en torno del salón con cara de aburrimiento, obedecer el mandato del maestro, pero ejecutarlo en cámara lenta (McLaren, 1995, p. 160). Otras formas de resistencia que se han encontrado en algunas investigaciones del mundo escolar denotaban gran ausencia de la dinámica del aula, el *silencio* y la *quietud* como formas de rechazo a trabajar:

El silencio y la quietud que eran parte del rechazo a trabajar, constituían una pausa en busca de retroalimentación que actuaba como una forma de “signo cero” significada por la ausencia de movimiento[...]

Mirar hacia el frente con la mirada vacía no era una actitud vegetativa sino una insurrección mental, una agitación inerte, un callado espasmo contra la exterminación del ser corpóreo: era gritar sin sonidos contra la división de la mente y la carne (McLaren, 1995: 169).

Estos hallazgos también se corroboran en las aulas investigadas. Se afirma la existencia de rituales de resistencia de diversa índole, tanto en el discurso como en el silencio y en el lenguaje corporal (miradas, posturas) de los estudiantes. Los estudiantes mostraban de alguna manera su rechazo, desinterés y apatía como resistencia a la imposición de los contenidos de enseñanza, pues

no eran convocados para ser escuchados. No solo se resistían a la imposición, sino también ensayaban, mediante sus respuestas, las bromas, risas, el uso de estrategias como el habla simultánea y las actividades de imagen de involucramiento, de independencia y de autoimagen, formas de fortalecerse frente a la poca valoración que recibían del docente. Buscaban con estas estrategias colaborar con sus voces en la interacción.

El diálogo con los estudiantes que también se tuvo como parte de la investigación constata que hay una demanda porque la escuela sea un espacio de diálogo y encuentro, donde se les reconozca como personas, y reciban respeto y afecto; un lugar de posibilidad, una institución que permita la práctica democrática (Giroux, 1990), donde se enseñen formas particulares de conocimiento, de relaciones sociales y de valores, con el propósito de educar a los estudiantes para que ocupen el lugar que les corresponde dentro de la sociedad desde una postura de poder intelectual, y no de subordinación ideológica y económica (Borrero, 1999, p. 154).

La interacción pedagógica debería incorporar las experiencias que los estudiantes traen a las escuelas, sus particularidades históricas y sociales, sus sueños, lenguajes, problemas, visiones, sufrimientos y actos de resistencias, que constituyen las formas culturales de los grupos sometidos. Debería ponerlas a debate y confirmación, y también “legitimarlas a fin de brindar un sentido de autoafirmación a los que las viven y experimentan, y a proporcionar las condiciones para que los estudiantes y los demás puedan desplegar una voz y una presencia activas” (Giroux, 1990, p. 22). El discurso como tal será un instrumento fundamental para el análisis y cambio de las prácticas instauradas. Como se explica a continuación, este estudio se plantea conocer cuáles son esas prácticas discursivas que denotan reproducción o transmisión de ideologías y contenidos, cómo se resiste a la imposición mediante el lenguaje y qué elementos de cambio se manifiestan en estas prácticas que contribuyen a la construcción de relaciones de confianza, respeto y valoración mutua.

2. El estudio del discurso en aula

Para entender el discurso en el aula, se retoman los aportes del análisis crítico del discurso. El discurso, por su carácter reflexivo, tiene la capacidad de reflejar el contexto en que es usado y, a su vez, la capacidad de construcción de la realidad mediante su uso (Fairclough, 1992). A partir de él, podemos conocer los patrones de significado –basados en modelos culturales–, formados sobre la base de nuestra construcción del contexto y nuestra experiencia previa. En ese sentido, Gee (1999) distingue *discurso* con “d” minúscula y *Discurso* con “D” mayúscula. El primero se refiere al lenguaje en uso, mientras que *Discurso* con “D” se refiere a las representaciones, creencias, valores presentes en el lenguaje. El análisis del discurso postula que “discurso” y “Discurso” se encuentran en una relación estrecha y dialéctica. Así, se observa que las relaciones de poder en el aula se manifiestan en el discurso con “d” y son manifestaciones del Discurso con “D”. En relación con el discurso escolar, el Discurso con “D” se refiere a las prácticas sociales que conllevan representaciones sobre la relación docente-estudiantes en una escuela pública.

Por otro lado, el discurso es, a su vez, acción y práctica social (Fairclough, 1992). Es acción social, porque por medio del lenguaje los hablantes manifiestan formas de entender el mundo, sistemas de conocimiento, ponen en práctica roles y relaciones sociales, manifiestan sus propias identidades, creencias y valores. Estos tres dominios –representaciones, relaciones sociales e identidades– están presentes también en el discurso de aula. Cuando un profesor o un estudiante usa el discurso, está construyendo el mundo, dándole significado; se muestra en su rol de docente o de estudiante con sus diversas identidades personales o sociales.

El discurso es también práctica social, porque puede ser vehículo para reproducir, mantener, o cambiar estructuras y relaciones sociales. En el análisis del discurso, tanto a nivel del texto (gramática, vocabulario, cohesión, estructura del texto, fuerza, coherencia, intertextualidad), como en las prácticas discursivas (producción, distribución y consumo de textos) y en la práctica social (presencia de ideologías y hegemonías), encontramos que se hacen presente y se transforman estas estructuras y relaciones.

Las ideologías se construyen en varias dimensiones de significado de las prácticas

discursivas y contribuyen a la producción, reproducción o transformación de las relaciones de dominación. Estas se naturalizan de tal modo que llegan a ser sentido común; en la medida que nadie las cuestiona, se constituyen en normas y convenciones. En el discurso de aula, se expresa lo ideológico en las *relaciones de poder* que se sostienen o se reestructuran permanentemente en las interacciones cotidianas. Si bien existe un discurso hegemónico que otorga mayor poder al docente, también, se dan prácticas discursivas que apuntan a la transgresión o cambio de esta relación jerárquica que subordina a los estudiantes. El estudio de las relaciones entre poder y lenguaje es un aspecto de especial interés desde el análisis crítico del discurso. Se estudian las estrategias discursivas para conocer las razones por las que los enunciados han adquirido formas determinadas y cuáles son las funciones que cumplen en las relaciones de poder (Zavala, 2012, p. 164). En ese marco, se analizan las prácticas discursivas para conocer si reproducen o son manifestaciones de cambio de las relaciones entre docente y estudiantes.

Por otro lado, en el escenario educativo, el lenguaje se constituye como el medio predominante de interacción y de aprendizaje. Rogers (2004) sostiene que el lenguaje es la primera herramienta mediacional a través de la cual el aprendizaje ocurre. Partiendo de esa premisa, el análisis del discurso permite comprender el proceso de aprendizaje de modo más complejo, puesto que, a través de este, es posible que los investigadores entren en el análisis de aspectos del aprendizaje que otros enfoques y métodos dejan de lado (Rogers, 2004, p. 12). A su vez, el aprendizaje de los participantes e investigadores se configura en el mismo proceso de conducir un análisis crítico del discurso (Rogers, 2004, p. 12).

En síntesis, el análisis del discurso en aula permite profundizar en el significado del discurso emitido en una determinada situación de interacción y de aprendizaje: conocer las características de la relación entre docente y estudiantes, la cercanía o distancia, la igualdad o desigualdad; las distintas manifestaciones de la cultura escolar que se transmiten y se actualizan en la relación entre docente y estudiantes, así como también cómo se manifiesta la lucha por el control de los significados en la relación cotidiana. De igual modo, nos aproxima al conocimiento de las situaciones habituales, ritualizadas o naturalizadas en la interacción escolar, cómo se

producen o reproducen, así como también nos permite indagar en las prácticas discursivas de los estudiantes las posibilidades de cambio o transgresión frente a las prácticas de subordinación y control que ejerce el docente.

A un nivel más estructural, el estudio del discurso en aula será una forma de aproximarse a la articulación entre aula, escuela y sociedad. Se busca constatar si el discurso es una forma de ejercer violencia, de contrarrestarla o de resistirla, especialmente, si se tiene en cuenta que las aulas investigadas se ubican en una escuela pública de un barrio popular de Lima con índices de violencia. Es muy probable, también, que las estrategias de interacción no sean elegidas de manera muy consciente y que, incluso, el discurso de aula pueda ser contradictorio; queda claro que las estrategias comunicativas no son neutras, tienen un sentido y cumplen un rol protagónico en las interacciones que se busca clarificar.

3. Estrategias discursivas

En esta investigación, se estudia el discurso a partir del aporte de las nociones de imagen y cortesía verbal, el rol de las bromas en la interacción y el control interaccional. Estas nociones se recogen de distintos enfoques del análisis del discurso: la pragmática (cortesía verbal, el rol de las preguntas), el análisis de la conversación (control interaccional, ironías), el análisis crítico del discurso (control interaccional, poder) y la semántica (bromas).

Estas estrategias nos permiten entender las manifestaciones del discurso y su función en las relaciones entre profesor y estudiantes desde aspectos más microlingüísticos hasta las representaciones del mundo escolar, las identidades de docente y estudiantes, es decir, el trasfondo ideológico y social del discurso.

3.1 Imagen y cortesía verbal

3.1.1 La noción de imagen

La imagen o cara es un concepto que introduce Goffman (1970), quien plantea el reconocimiento de un aspecto importante en la identidad humana esencial en la comunicación: la identidad interpersonal de los individuos. La cara es lo que se busca mostrar de uno en las interrelaciones; en los diversos contactos sociales, la persona tiende a representar una *línea* o *conjunto de actos verbales o no verbales* que expresan una evaluación de sí mismo y de los otros. Aunque no tenga la intención de seguir una línea, la persona en la práctica sigue una. Goffman define el término *cara* como “el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados [...]” (1970, p. 13).

Esta imagen o cara puede mantenerse, perderse o mostrarse de forma equivocada. Así se encuentra que una persona *tiene, está en o mantiene* la cara cuando la línea que sigue es coherente con ella misma y está respaldada con los juicios y evidencias expresados por otros participantes. Por otro lado, una persona *está en una cara equivocada* cuando la información que se presenta de su valía social no puede ser integrada en la línea que se mantiene para ella (Goffman 1970, p. 15). Asimismo, Goffman explica que una persona *está sin cara* cuando en una interacción no tiene una línea preparada del tipo que se esperaría para una situación determinada. Las bromas, por ejemplo, intentan llevar a una persona a mostrar una cara equivocada. Es importante resaltar que Goffman destaca que, cuando una persona presiente que *está en cara*, responde con sentimientos de confianza y seguridad. Por el contrario, si la persona presiente que *está con la cara equivocada*, es probable que se sienta avergonzada.

Destaca, también, el compromiso que debiera existir entre los interlocutores en los momentos de interacción, pues lo esperable es que en un encuentro una persona mantenga su imagen o cara, y la de los otros participantes: “por lo general se permite que predomine la línea seguida por cada participante, y cada uno de ellos puede representar el papel que parece haber elegido” (Goffman, 1970, p. 18).

El *trabajo de la imagen o cara* corresponde a las acciones emprendidas por una persona para que su comportamiento esté en consonancia con la imagen social que quiere mostrar sobre sí mismo; dichas acciones son las que salvaguardan, protegen y reparan la imagen (Goffman, 1970, pp. 15-23). Goffman plantea dos tipos básicos de trabajo de la cara: el proceso de evitación y el proceso correctivo. El primero se refiere cuando la persona elude las amenazas evitando el contacto en los cuales podría darse una amenaza. Evita hablar de ciertos tópicos, hacer ciertas actividades o responde con cortesía verbal. En la interacción escolar, es menos probable que ocurra este proceso, pues los estudiantes deben de responder al docente muchas veces aunque no quieran, debido a la autoridad de esta figura en el aula, lo que conlleva a una pérdida de imagen.

El proceso correctivo se produce cuando sucede un incidente que no se pudo evitar y se lleva a cabo un acto ritual para restaurar el equilibrio perdido. En el aula, sucede cuando un profesor confunde el nombre de un estudiante, este le hace ver el error y el docente pide disculpas por el error cometido. La secuencia de actos que termina en el restablecimiento del equilibrio es denominada *intercambio* (Goffman, 1970, p. 25). Es importante en este caso que el ofensor corrija la ofensa para restablecer el orden expresivo. En este intercambio, la estrategia para redefinir el acto ofensivo puede seguir dos procedimientos: proporcionar compensación al afectado o proporcionar castigo para sí mismo. Este ofrecimiento debe ser aceptado por el afectado y, finalmente, el ofensor debe expresar su gratitud a quienes lo han perdonado. Cuando el ofensor se niega a escuchar la advertencia y prosigue con su conducta ofensiva, puede generar que el ofendido responda con una represalia. Para evitar esta situación, usualmente, el ofensor ofrece disculpa. En el discurso escolar, el ofensor puede ser el docente o los estudiantes; si no se ofrece una disculpa, la interacción se torna violenta y ofensiva. Esta situación se puede ver en el momento del análisis de las interacciones.

Cabe destacar que la noción de imagen o cara desempeña un importante rol en las relaciones sociales; para mantenerlas, cada participante debe realizar acciones para evitar dañar la cara del otro. Además, dicha relación va a llevarlos a participar de otros encuentros similares en los que dependerá del otro para respaldar su cara. “Una relación social, entonces, puede ser

vista como una forma en que la persona se ve obligada más que de ordinario a confiar su autoimagen y su cara al acto y la buena conducta de los otros” (Goffman, 1970, p. 44). En el aula, la interdependencia del rol que tienen docente y estudiantes –y, en especial, el rol del docente– es clave para cuidar la imagen de los estudiantes, y así fortalecer la relación y su participación en la interacción cotidiana.

En síntesis, los hablantes llevan a cabo actividades de imagen para cuidar su identidad interpersonal. Dichas actividades no solo se producen para cuidarse de las amenazas o daño a la imagen, sino también para realzar la imagen², entre otras razones. Nieves Hernández Flores (2012, p. 179) plantea que tanto la cortesía como la descortesía y las actividades de autoimagen³ son tipos de comportamiento que afectan la imagen social de los hablantes en la interacción comunicativa. Es decir, no solo la cortesía interviene para colaborar al equilibrio en una relación, sino también la descortesía y las actividades de autoimagen.

En esta investigación, abordaremos el estudio de los fenómenos de cortesía y descortesía verbal precisamente con el fin de conocer cómo se construyen las relaciones entre docente y estudiantes en términos del cuidado de la imagen interpersonal. Las acciones de cortesía o descortesía verbal desempeñan un importante rol en la construcción, preservación o amenaza a la imagen de ambos interlocutores. Su estudio nos provee de información con respecto a la distancia, poder o el grado de imposición en la relación, elementos que intervienen y configuran las relaciones interpersonales. A continuación, desarrollamos entonces los conceptos de cortesía y descortesía verbal.

3.1.2 La noción de cortesía verbal

² Hernández Flores (2012) cita, por ejemplo, que, en el caso del español, el fenómeno del realce no requiere que se haya producido una amenaza, sino que su logro social es el de confirmar y reforzar las relaciones en sí mismas.

³ La autoimagen refiere a una práctica mediante la cual sobresale la imagen del hablante. Existen estudios sobre este fenómeno en comunidades chinas y turcas con la denominación de autocortesía, así como estudios en español sobre actividades de autoimagen (Hernández Flores, 2012).

La cortesía verbal y su aporte al conocimiento de la interacción han sido abordados en varios estudios (Lakoff, 1973; Leech, 1983; Brown y Levinson, 1999; Scollon y Scollon, 2001) que nos permiten profundizar en esta investigación en el conocimiento del uso del lenguaje para crear, mantener o deteriorar relaciones dentro del aula.

La cortesía puede entenderse, desde el punto de vista social, como un conjunto de normas que regulan el comportamiento adecuado de los miembros de un grupo social o como una estrategia comunicativa que permite mantener buenas relaciones. Entre los estudios sobre cortesía, destaca el modelo de Brown y Levinson (1999), muy difundido, pero también criticado por su no consideración del elemento sociocultural en su definición de lo que es cortesía. Básicamente, otros estudiosos que analizan culturas distintas de las occidentales critican que la teoría occidental sobre cortesía se concentra más en los interlocutores como seres autónomos y racionales que están cuidando evitar un conflicto y buscan salidas indirectas para cuidar la armonía en las relaciones. Desde esa perspectiva, se cuestiona la universalidad de los modelos de cortesía. Otros estudios muestran que, en algunas culturas, ser indirecto es el comportamiento de mayor cortesía, mientras que, en otras culturas, ser directo es la norma cultural más usada. Por ejemplo, en una cultura que tiende a minimizar la distancia social y a poner énfasis en lo colectivo, el estilo prevaleciente es el de la cortesía positiva, que les da mayor importancia a los vínculos y a la identidad colectiva (Matsumoto, 1989; Havrekatte, 2004).

Sin embargo, aún con las consideraciones señaladas, a partir del enfoque de cortesía verbal, se derivan muchos estudios sobre el funcionamiento de la cortesía en las lenguas que postulan que la cortesía es una estrategia que permite manejar la agresividad que tienen los miembros de una sociedad. Para esta investigación, se retoma el enfoque de Scollon y Scollon, (2001), quienes reinterpretan las nociones de cortesía positiva y negativa de Brown y Levinson en dos nociones que son a nuestra consideración de mayor alcance para el análisis de los comportamientos corteses en la dinámica del discurso en aula: involucramiento e independencia. A continuación, abordaremos la cortesía desde esta perspectiva.

Scollon y Scollon (2001) profundizan en las nociones planteadas por Brown y Levinson, y sostienen que en la comunicación se dan tres aspectos: la identidad personal, sus roles y la identidad interpersonal. Como parte de este tercer aspecto, reconocen el concepto de *imagen* en la comunicación. Al respecto, explica que en la comunicación una de las formas más importantes con las que los individuos reducen la ambigüedad de la comunicación es haciendo suposiciones sobre la gente con la que hablan, pero también se plantean suposiciones sobre la clase de persona que es o nos gustaría que sea. Además de esas suposiciones, los participantes negocian sus relaciones como un proceso natural de intercambio en las relaciones humanas. El estudio de la imagen pública tiene en cuenta ambos aspectos: el estudio de las *suposiciones* sobre los participantes y sus relaciones, y las *negociaciones* sobre dichas suposiciones.

A partir del concepto de cortesía, Scollon y Scollon (2001) destacan la paradoja que hay entre el *involucramiento* y la *independencia*. La imagen pública tiene dos lados que están uno al extremo del otro. Por un lado, necesitamos estar conectados con los demás y mostrarles a ellos nuestro involucramiento o cercanía. Por otro lado, necesitamos algún grado de independencia de los otros participantes y mostrarles también que nosotros respetamos su independencia. Estos dos lados de la imagen producen una inherente situación paradójica en todo proceso comunicativo en el que ambos aspectos deben ser proyectados simultáneamente en cualquier comunicación.

Involucrarse con el otro es la imagen positiva como capacidad de atraer, porque este aspecto de la imagen enfatiza lo que los participantes tienen en común; muestra el deseo de ser apreciado y aprobado por los demás, y de que otros compartan los mismos deseos. Algunas muestras de estar involucrados en el proceso comunicativo son el prestar atención al otro, mostrarle un fuerte interés o simpatía; el demandar puntos de vista en común, opiniones, actitudes, ser optimista; el llamar por el nombre, usar el lenguaje o dialecto del otro; y cualquier indicación que el hablante muestra para indicar que está conectado.

El lado de independencia enfatiza la individualidad de los participantes. Enfatiza en el derecho a no ser completamente dominado por otros valores grupales o sociales, y a ser libre de

las imposiciones de otros. Asimismo, reclama el espacio personal, su derecho a no ser molestado o perturbado, ser libre de cualquier tipo de imposición. Muestra que una persona puede actuar con algún grado de autonomía, y libertad de movimiento o elección. Es lo que Brown y Levinson (1999) llaman “cortesía negativa”. Se aplica cuando se hacen pocas suposiciones acerca de los deseos del otro, o se le da la opción de no hacer algo, minimizar, amenazar, disculparse, ser pesimista, separar al hablante de los oyentes, llamar por el apellido, ser taciturno.

Ambos lados de la cortesía verbal pueden entrar en conflicto cuando se toma en cuenta demasiado uno de los dos lados. Si uno muestra mucho involucramiento, uno siente que su independencia está siendo amenazada. Por otro lado, si uno da mucha independencia, el oyente puede sentir que se ha limitado su involucramiento. Por ello, el hablante debe encontrar el modo correcto de decir algo mostrando el grado de empatía con el otro y el grado de independencia de ellos dependiendo del contexto particular. Si bien cualquier comunicación es un riesgo a la imagen propia y a la del otro, debe ser cuidadosamente realizada respetando tanto la independencia como el involucramiento.

En relación con las estrategias de involucramiento o de independencia, Scollon y Scollon (2001) explican que el mayor contraste entre involucramiento e independencia es la diferencia entre el hablar o el silencio (o no comunicación). Cualquier forma de comunicación está en el lado del involucramiento. Si uno habla y el otro está en capacidad de responder, ambos comparten algún grado de involucramiento. Entonces, se podría clasificar cualquier discurso en el lado del involucramiento; y el silencio, en el lado de la independencia. Sin embargo, es importante aclarar, como señalan Scollon y Scollon (2001, p. 49), que hay silencios que pueden ser interpretados como un alto grado de involucramiento. Por otro lado, también el hablar mucho o, al contrario, hablar poco pueden estar en dos extremos de comunicación y no comunicación. En ese sentido, hablar mucho puede ser una estrategia de involucramiento, mientras que hablar poco o taciturnamente sería más bien una estrategia de independencia.

3.1.3. La noción de descortesía verbal

Posterior al desarrollo del concepto de cortesía verbal se ha desarrollado el concepto de descortesía verbal, entendido como un acto individual, consciente y volitivo, por el que el hablante rompe con ciertas normas o convenciones sociales que son más bien propias de la cortesía verbal. Algunas finalidades de la descortesía son –las menos graves– el desarmar, el incomodar, el molestar o el burlarse del oyente. De manera más grave, su finalidad es opacar, exasperar, denigrar, humillar, ofender e –incluso– anular al oyente (Kaul de Marlangeon, 2012, p. 89).

Según Culpeper, la descortesía implica una actitud mental sostenida por un participante con ciertas creencias negativas sobre comportamientos particulares en contextos sociales determinados y la activación de esa actitud en comportamientos contextualizados (2011, p. 22). Para este autor, este comportamiento se sostiene en expectativas, deseos y/ o creencias acerca de la organización social, incluida –en particular– la forma como las identidades de una persona o un grupo son mediadas por otros en una interacción. Estos comportamientos situados son vistos negativamente, considerados descorteses, cuando entran en conflicto con lo que uno espera, desea o piensa que ellos deben ser. Además, es importante destacar la relación que existe entre descortesía y poder. Varios autores coinciden en afirmar que la descortesía es más factible que ocurra en situaciones en que hay desbalance en la estructura social del poder (Beebe, 1995; Culpeper 2011; Kaul de Marlangeon, 2012).

Otro elemento central para determinar si un acto es descortés es el aspecto emocional, debido a que los comportamientos descorteses tienen siempre alguna consecuencia emocional para alguna de las personas a las que han causado ofensa. En cuanto al grado de ofensa, este se relaciona con diversos factores, incluida la intencionalidad que hubo para su realización (Culpeper, 2011, p. 23).

En este sentido, cabe destacar que algunos comportamientos verbales definidos típicamente como descorteses no lo son siempre, sino que dependen de la situación. Como sostiene Culpeper (2011), los actos descorteses también pueden ocurrir en relaciones de mayor

confianza, y constituirse como una manifestación de afiliación y no en una ofensa. Depende de cómo uno percibe lo que se dice y hace, y cómo se relaciona con la situación. Por ejemplo, un comportamiento a simple vista descortés de dos amigos que se insultan al saludarse en una fiesta puede ser una muestra de mayor afiliación y cercanía. En este contexto, la respuesta emocional es positiva y puede provocar incluso la risa entre ambos interlocutores. Por esta razón, es importante la consideración del aspecto emocional para definir si un acto es descortés (Culpeper, 2011, p. 69), puesto que, de acuerdo con el efecto que produce en el interlocutor, se puede afirmar que se ha sido descortés. En ello, reside la importancia que cobra el tener en cuenta la identidad de las personas, sus percepciones y la situación misma.

En síntesis, en el contexto de la escuela, la presencia o la ausencia de cortesía (o descortesía verbal) se constituyen como el foco para una aproximación a las relaciones entre docente y estudiantes. Nos informan sobre el carácter cercano, afiliativo, en las aulas investigadas, o, más bien, sobre la distancia y la poca valoración del otro cuando se utiliza la descortesía para dañar la imagen de los interlocutores. Las estrategias de cortesía serían, a nuestro modo de ver, fundamentales para construir relaciones más igualitarias y menos distantes en el contexto de las relaciones escolares que son generalmente jerárquicas.

3.2 Bromas e ironías

Las bromas e ironías son una segunda estrategia discursiva frecuentemente usada por los estudiantes y el profesor. Estas se constituyen como un fenómeno muy presente en el intercambio verbal, especialmente, en contextos de escuelas secundarias con estudiantes adolescentes. De ello, se desprende la importancia de su estudio, puesto que nos permiten también conocer cómo contribuyen a generar cercanía o distancia, involucramiento o independencia en las relaciones.

Diversos estudios destacan la importante función que cumple la broma en las relaciones con otros como estrategia para cuidar la imagen y, por lo tanto, crear afiliación con otros (Norrick, 2010). Desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional, explica Goffman, la broma

desempeña un rol en el trabajo de imagen y en la negociación de los actos que la amenazan: “La intención de muchas bromas consiste en llevar a una persona a mostrar una cara equivocada o una carencia de ella, pero es claro que también existen ocasiones en que se encontrará fuera de contacto con la situación, en el plano expresivo” (Goffman, 1970, p. 15).

En relación con el cuidado de la imagen, las bromas pueden ser una estrategia para salvar, proteger o reparar la imagen mostrando otra cara o la carencia de ella ante una situación que pone en riesgo la propia imagen o la del otro. Con respecto a la afiliación, también, Brown y Levinson (1999) sustentan que la broma minimiza la distancia, y reduce el miedo a la petición y a la imposición.

A partir del estudio sobre la broma en las conversaciones entre personas cercanas, Boxer y Cortés-Conde (1997) concluyen que la más importante función de las bromas es el despliegue de la identidad individual y relacional⁴. Las bromas que se llevan a cabo en una interacción entre personas cercanas o miembros de un grupo se dan en un continuum que va desde su contribución a la manifestación de una imagen individual hasta el desarrollo de una imagen más relacional. Cuando la identidad relacional es mayor, las bromas que se usan sirven para unir a los interlocutores (Boxer y Cortés-Conde, 1997, p. 292): “Nosotros creemos que es en las situaciones de humor que uno puede observar con más claridad la identidad relacional, porque en la broma y burlas nosotros desplegamos la intimidad de nuestras identidades como amigos, familia o miembros de un grupo” (Boxer y Cortés-Conde, 1997, p. 282, [traducción propia]).

En esta investigación, se sustenta que la llamada “identidad relacional” que se refleja mejor en las situaciones de broma está asociada a la imagen de involucramiento con los otros que algunas investigaciones han encontrado en su análisis sobre la interacción (Scollon y Scollon,

⁴ Para Boxer y Cortés-Conde (1997), las bromas, burlas y el humor denigrante tienen la importante función de desplegar la identidad individual, y la negociación de una identidad relacional con otros y por medio de ellos. Los participantes no solo despliegan identidades, sino que crean otras basadas en el pasado, presente y futuro de sus relaciones. Los autores señalan que en, encuentros eventuales, la identidad relacional es una actividad de bajo riesgo, pues es solo transitoria. Mientras, con los amigos y personas más cercanas, jugar bromas es una actividad de alto riesgo; los encuentros pueden reafirmar o quebrar la relación existente. Si la negociación de la identidad relacional es exitosa, el resultado será un esperado mayor vínculo entre los participantes.

2001; Bravo, 2004). Cuando hay mayor intimidad entre las personas en una interacción, la *función de la broma es reforzar ese lazo de cercanía*. Por eso, Boxer y Cortés-Conde (1997) señalan que jugarse bromas es una actividad de alto riesgo entre personas cercanas; sin embargo, si se usan adecuadamente, contribuyen a generar un mayor vínculo entre los interlocutores.

Por otro lado, otros estudios han demostrado que la broma también puede ser una estrategia de control. En su investigación sobre el habla espontánea entre amigos, Tannen encontró que la broma puede funcionar como una estrategia no solo para crear intimidad, sino también para controlar una conversación y ganar estatus.

Para los fines de la presente investigación, también, se tendrá como marco los estudios sobre el humor en la perspectiva del análisis de la conversación (Boxer y Cortés-Conde, 1997), y la teoría del humor de Attardo y Raskin (1991), y Attardo (2008) desde un enfoque semántico-pragmático.

3.2.1 La perspectiva semántico-pragmática del humor

La teoría de Attardo y Raskin (1991) permite la comprensión de los mecanismos que operan en la elaboración de la broma. Se enfoca en el análisis de los chistes, pero nos proporciona un marco para entender cómo se construye la broma, cuáles son los elementos que intervienen para producir enunciados que irrumpen en el discurso creando asociaciones lógicas nuevas entre las palabras en determinados contextos (Attardo y Raskin, 1991; Attardo, 2008). De esta manera, se decodifican los distintos planos en la elaboración de la broma y su impacto en la interacción. Attardo y Raskin formulan una teoría general del humor verbal (*General Theory of Verbal Humor- GTVH*) a partir de un modelo jerárquico de representación de la broma compuesto por seis marcos o parámetros de conocimiento que están en relación de dependencia. Cada uno de ellos corresponde a distintos niveles de la broma: a) los esquemas en oposición, b) el mecanismo lógico, c) la situación, d) la meta o blanco de la broma, e) la estrategia narrativa, y f) el lenguaje. Cada nivel en el modelo jerárquico se corresponde y determina por uno de los elementos o parámetro de conocimiento

(Attardo y Raskin, 1991). Por su importancia para entender la broma, a continuación, se explica el primer nivel, los esquemas de oposición. Los demás niveles se abordan en el análisis de los datos.

La broma necesita de esquemas o conocimientos culturales del mundo que deben ser compartidos entre los que hacen la broma y los que la interpretan. En una situación, estos esquemas aparecen en oposición, lo que causa una incongruencia con la realidad que debe resolverse. La broma surge de esta solución.

Veamos un ejemplo: “¿Alguien escuchó sobre un hombre negro asaltado en un barrio judío por cuatro contadores?” (Attardo y Raskin, 1991, p. 305 [traducción propia]). En esta broma, se encuentran en oposición dos esquemas: *hombre negro asaltado* opuesto a *contador judío asaltante*. La broma se basa en un estereotipo: la incongruencia entre ser negro y ser asaltado. Hay un estereotipo racial que otorga mayor estatus al hombre judío frente al hombre negro: el judío se asocia con una persona con dinero, no asaltante; frente al negro, persona sin dinero, asaltante. Además, la situación sucede en un barrio judío. Aquí también hay una incongruencia con la realidad, fundada en otro estereotipo social que asume como un hecho menos probable que un barrio de judíos sea frecuentado por un hombre negro. La oposición continúa porque el hombre negro es asaltado por cuatro contadores judíos. Entonces, el esquema no esperado de *contador judío asaltante* provoca la broma, porque se opone al estereotipo sobre el que se asienta el esquema de *contador judío rico*; la contradicción entre ser judío (rico) y ser asaltante causa broma, porque es también incongruente con la realidad, aunque también aumenta la broma, porque el estereotipo es que a un judío siempre le interesa tener más dinero y, por lo tanto, podría asaltar incluso a quien no lo tiene (como el hombre negro). El número de asaltantes también incrementa la broma. De este modo, se observa cómo esta broma, como muchas otras, se basa en estereotipos o prejuicios raciales o culturales; en Attardo y Raskin (1991), se presenta una variedad de ejemplos de humor verbal basado en prejuicios.

En el análisis de datos, se usará esta teoría para entender los esquemas culturales que entran en oposición cuando se hacen bromas, los mecanismos lógicos usados para crear la broma, quiénes son objetos de la broma (blanco) y sus implicancias en la interacción, es decir, su contribución para el fortalecimiento o amenaza de la imagen de profesor y estudiantes. Ello se analizará tanto desde el lado del involucramiento como desde el lado de la independencia, dos partes consustanciales de la imagen en la interacción (Scollon y Scollon, 2001).

El concepto de ironía

El concepto de ironía se retoma desde la perspectiva de la teoría de la conversación (Sidnell, 2010, pp. 63-75). En la ironía se trata de un significado que no es explícito y que es contrario o diferente al significado literal o manifiesto por lo que requiere de mayor comprensión entre los interlocutores para que el oyente pueda descifrar lo que el hablante quiso decir con determinadas palabras: “ El sujeto que expresa la ironía es, para Kierkegaard, *negativamente libre*. Esta persona o instancia, sea el hablante, el escritor o una figura textual, enuncia lo contrario de lo que piensa; por tanto, es libre con respecto a los demás y de sí mismo, pues su palabra y sus pensamientos no lo sujetan a la transparencia; cuenta con la posibilidad de ocultar, de mentir, de confundir. La negatividad surge porque niega lo que literalmente escribe o dice; puede decir seriamente algo que no es pensado como serio, y en broma una situación muy seria (Ramírez, 2006, p. 15).

El uso de la ironía en contextos sociales como el aula escolar permite a los estudiantes especialmente expresar opiniones, desacuerdos o reclamos al docente sin exponerse al daño de su imagen. Y también puede ser un recurso, usado por el docente o los estudiantes para amenazar o dañar imagen.

Por otro lado, la ironía también puede ser una estrategia para crear afiliación entre los interlocutores, esto sucede cuando se comprende y acepta la ironía. En este caso, los receptores

frente a una expresión irónica pueden responder con dos tipos de prácticas. Una primera, es cuando responden con risas para mostrar su humor y aprecio. Una segunda práctica se da cuando los receptores construyen en su respuesta reconocimiento y sostenimiento de la ironía en una serie de turnos. Con estas respuestas, la ironía es una manifestación de mayor colaboración en la interacción, una muestra de comprensión intersubjetiva (Sidnell, 2010, p. 72) y un logro realizado sobre la base de los turnos, producto de otras actividades en la cuales los participantes están comprometidos. En esa medida, la ironía es una forma de par adyacente pues requiere una respuesta que denote la comprensión de parte del interlocutor, y muestre la relación de relevancia condicional en la que están las dos partes en una interacción (Sidnell, 2010, p. 75). En síntesis, la ironía es una estrategia que usan los interlocutores para construir mayor cercanía cuando esta se comprende y se acepta.

A diferencia de la broma que rompe con la lógica de la realidad y requiere de un sistema de conocimiento compartido e interpretado por ambos interlocutores, la ironía satiriza la realidad o le confiere otro significado que debe ser descubierto, interpretado por el oyente a partir del significado literal. “ La ironía satiriza la realidad, trata de cambiar el estado de las cosas por otro orden mejor, ideal; (...).El humor, por su parte, desconoce por completo la realidad; con él se quisiera instaurar una revolución, atenta contra el sentido de realidad y contra cualquier clase de costumbre; (...) (Ramírez, 2006, p. 30). La ironía y la broma son, pues, dos recursos que pueden contribuir a la generación de mayor o menor afiliación entre los interlocutores.

3.3 El control interaccional en el discurso en aula

Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, Fairclough (1992) plantea que el control interaccional es ejercitado con la ayuda colaborativa de los participantes y con asimetría entre ellos en el grado de control. Entre los conceptos que involucra el control interaccional, se toman como categorías de análisis en esta investigación: a) el control del turno, b) la estructura de participación, c) el establecimiento y regulación de agendas, y d) el control del tópico. Estos

elementos de análisis nos ayudan a configurar las relaciones sociales y de poder en el aula. Nuestro objetivo es no solo conocer la asimetría de poder que existe entre maestro y estudiantes, sino si existen también otras formas de equilibrar el poder o de transgredirlo de parte de los estudiantes, es decir, formas de resistencia expresadas en el control de la interacción (McLaren, 1995).

El estudio del control interaccional en el aula nos dará datos valiosos acerca de la construcción del poder local en las interacciones, cuál es la participación de los estudiantes aún en sistemas de intercambio bastante estructurados y rígidos, el grado de control del docente y cuán real es el poder que ejerce en el aula; nos dará luces, también, para entender el tipo de relaciones que se tejen entre docentes y alumnos, si son cercanas y solidarias, o, por el contrario, si son distantes y poco comprometidas.

Capítulo 2. Metodología

La investigación consiste en un estudio de caso de un docente de una escuela pública de Lima, ubicada en la zona industrial de la ciudad (Av. Materiales y Av. Argentina, barrio Palermo), zona de pobreza con índices de delincuencia y pandillaje. El interés central que guía este estudio es conocer cómo se construye las relaciones en el aula en esta escuela con presencia de violencia social en el contexto y en qué medida esta violencia se reproduce o transforma en el espacio escolar. Con este fin se pidió al director seleccionar a algún profesor(a) que tuviera un perfil más tradicional o directivo en su relación con los estudiantes. El director seleccionó a dos docentes y se observaron ambas clases durante un par de semanas pero debido a que uno de ellos dejó el centro escolar se continuó la investigación con un solo caso.

La escuela es mixta y tiene dos turnos: primaria en la mañana y secundaria en la tarde. El docente observado es del área de Ciencias Sociales y enseña los cursos de Persona, Familia y Relaciones Humanas y Ciencias Sociales, de 40 años, con más de diez años en la docencia. También es docente de la Universidad Federico Villareal. Durante los tres meses de observación faltó en cuatro sesiones acordadas, los estudiantes no comentaban nada al respecto. En el caso de los estudiantes, el promedio por aula es de veinte estudiantes y solo existen dos secciones por grado. Son adolescentes entre 12 a 16 años de los grados de segundo, cuarto y quinto de secundaria. Cada grado tenía dos secciones (A y B). La composición de estudiantes varía, en segundo grado hay más mujeres (14) y menos varones (5). En cuarto grado, los varones son más (12) y las mujeres menos (3) y en quinto de secundaria la proporción es pareja, 9 varones y 10 mujeres por aula. Entre los estudiantes se observaron las siguientes características: dificultades para expresarse en forma oral con claridad y fluidez, empleaban un lenguaje a veces agresivo, algunos optaban más bien por hacerse escuchar levantando la voz, otros más bien evitaban el contacto visual en la clase y se escondían en el silencio. Durante los largos momentos de dictado y explicación preferían hacer otra cosa y copiaban con aburrimiento lo que el profesor dictaba.

Solo algunos ojeaban los libros que el Ministerio reparte en las escuelas públicas pero por su cuenta, el docente durante los meses de observación no recurría a la lectura del texto como medio de aprendizaje.

Se ha investigado la interacción verbal de este docente de Ciencias Sociales con sus estudiantes de diferentes grados de educación secundaria como forma de aproximarnos a caracterizar la relación entre ambos interlocutores. Con este fin se ha observado y filmado 23 sesiones, que incluyen sesiones de aprendizaje y otros momentos de interacción, como puede ser la organización de un evento o sesiones de tutoría. Se ha recopilado un promedio de 40 horas de observación en tres meses. Asimismo, es preciso anotar que, aunque no buscamos realizar un estudio comparativo, también hemos observado a otros docentes de manera esporádica con el fin de conocer cómo se desenvolvían los mismos estudiantes con otros profesores (nueve sesiones de aprendizaje).

Luego de la filmación de las sesiones, se procedió a realizar la transcripción de las mismas y a identificar los fenómenos recurrentes que iban a ser el objeto de análisis teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Para el análisis, se recurrió a diversos niveles de abordaje de los datos; así, se observaron las estrategias discursivas más usadas durante la interacción en un nivel más microlingüístico. En un segundo nivel, se analiza el uso del poder y las estrategias discursivas para el fortalecimiento o daño de la imagen, y su impacto en la relación docente-estudiante. Finalmente, en un tercer nivel de análisis, se estudia la relación entre lo que sucede en el aula, la escuela y el contexto social en el que se desarrolla la investigación. Los ejemplos que se presentan en la parte del análisis consignan a pie de página el año de estudios y el curso en el que se realizó la observación de la sesión.

Se diseñó también una entrevista con el docente y un focus group con estudiantes para conocer más a profundidad la perspectiva del docente y de los estudiantes. En el caso del docente no se pudo llevar a cabo la entrevista por las continuas faltas del docente y se optó por entrevistas informales durante los espacios fuera de clases, en el intercambio y en los recreos. Para conocer

la perspectiva de los estudiantes, se llevó a cabo un *focus group* con catorce estudiantes de ambos géneros, y de distintos grados y niveles de rendimiento para conocer sobre su percepción y valoración de la escuela y sus docentes. Para tal efecto, se solicitó al director seleccionar a estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de distintos niveles de rendimiento con quienes se dialogó en un ambiente de la institución educativa. Los estudiantes participaron con bastante libertad para expresar sus diversos puntos de vista. El *focus group* buscó complementar la observación hecha en clase y profundizar el análisis de lo observado; algunos aspectos a indagar fueron: valoración de sí mismos, derecho a participar y a expresarse en el aula, confianza, expectativas, entre otros.

Capítulo 3. Análisis

La presente investigación analiza las relaciones entre un docente de escuela pública y sus estudiantes pertenecientes a diversos grados de educación secundaria (segundo a quinto grado) a partir de las nociones de imagen y poder. El resultado de este estudio da cuenta de un tipo de relación distante, de poca afiliación entre el docente y sus estudiantes, con un uso del poder *sobre otros*, que funciona para ocasionar daño a la imagen de los estudiantes. Las estrategias discursivas empleadas –el uso de preguntas, las bromas y el control interaccional– nos permiten reconocer las formas en las que se materializa el daño a la imagen. Se daña la imagen de involucramiento de los estudiantes cuando se los desvaloriza con críticas sobre sus características personales y sus capacidades. Se daña, también, la imagen de independencia de los estudiantes cuando se diseña la interacción para asegurar e imponer los contenidos sin considerar la voz del estudiante para opinar y reflexionar. Por su lado, los estudiantes, devuelven también la poca valoración que reciben y dañan la imagen del docente. Desafían su poder gracias a las bromas y a algunas formas de control interaccional para hacerse escuchar, protestar o para resistir a las amenazas. Como consecuencia, en el espacio del aula, no fluyen con libertad otras identidades, experiencias, valores, representaciones diversas de los contenidos curriculares, la vida cotidiana, el espacio social en que se desenvuelven los adolescentes.

Las estrategias discursivas seleccionadas para el análisis tienen como marco los enfoques y las herramientas metodológicas del análisis de la conversación, la cortesía o descortesía verbal y el análisis crítico del discurso. El acercamiento pretende ir desde un nivel más microlingüístico a otros aspectos involucrados con las connotaciones relacionales, sociales e ideológicas del discurso del profesor y los estudiantes.

A continuación, se presentan los hallazgos organizados en función de las tres estrategias discursivas mencionadas (el uso de preguntas, las bromas y el control interaccional). El análisis de cada una de ellas permitirá conocer cómo se afecta la imagen de involucramiento, y de

independencia de docente y estudiantes (Scollon y Scollon, 2001) como marco para comprobar la distancia o la afiliación que se construye entre ellos. Asimismo, se abordarán sus repercusiones en la configuración de las representaciones, identidades y valores manifiestos en el intercambio.

1. El uso de las preguntas en el discurso de aula

Un primer hallazgo a partir del uso de preguntas en la interacción es que cumplen dos objetivos: transaccionales e interaccionales. Las preguntas transaccionales sirven al docente básicamente para asegurar la transmisión de contenidos y no propician espacios para escuchar la voz (ideas, experiencias, intereses) de los estudiantes. En otras palabras, el mundo del estudiante está ausente de la dinámica de la clase. Solo interesa lo que el profesor tiene que decir. Las otras preguntas que usa el profesor con frecuencia son las preguntas interaccionales y cumplen dos funciones: buscar afiliación con los estudiantes para crear un clima propicio para la transmisión de contenidos, y servir como críticas o amenazas a los estudiantes. En estricto sentido, como se verá, no son preguntas, pues encubren llamadas de atención o críticas para mantener el control de la clase. En ambos casos, las preguntas transaccionales e interaccionales dañan la imagen de los estudiantes al no valorarlos como personas con conocimientos y experiencias (daño a la imagen de involucramiento), y restringir su participación en la dinámica del aula (daño a su imagen de independencia).

El estudio de las preguntas en el discurso requiere en primera instancia de una aproximación a su definición. En su libro *“Why do you ask?”. The Function of Questions in Institutional Discourse*, Freed y Ehrlich (2010) recogen un amplio rango de investigaciones sobre el papel que cumplen las preguntas en el discurso institucional, lo que contribuye con la comprensión de la relación entre las preguntas y su rol en el contexto de cada institución (instituciones médicas, legales, asistenciales, escolares y policiales). Por ello, dichas autoras afirman que, si bien la forma lingüística es un factor para definir lo que es una pregunta, es necesario considerar la función que cumple la pregunta en la interacción (aspecto funcional) y,

por otro lado, analizar cuál es la secuencia de su emisión. En esta investigación, se asume la definición propuesta por Freed y Ehrlich (2010), quienes plantean que una pregunta se define por dos características: la *solicitud* o pedido de información, confirmación o acción, y la consideración de un *espacio* para un turno de respuesta.

Desde el punto de vista pragmático, se tendrá en cuenta el estudio sobre tipos de preguntas (Escandell Vidal, 1996) y su función en la estructura de participación (Fairclough, 1992; Candela 1999; Cameron, 2001; Rymes, 2016). Con respecto al primer aporte, el estudio de Escandell Vidal sobre los enunciados interrogativos plantea que las preguntas pueden funcionar con dos objetivos básicos: objetivos *transaccionales*, aquellos en los que prima la solicitud de información, y objetivos *interaccionales*, en los que el énfasis está en el lado social, el logro de algún tipo de colaboración o empatía con el hablante. Este último tipo de pregunta está estrechamente relacionado con la cortesía verbal y el cuidado de la imagen.

La transacción, como plantea Escandell Vidal, es un intercambio de información con el fin de nivelar o igualar la diferencia existente entre los estados cognoscitivos de los participantes en una interacción verbal (1996, p. 178). La institución escolar entendida con fines transaccionales es un espacio en el que los docentes transmiten contenidos a sus estudiantes, en tanto ellos no serían depositarios de ciertos saberes importantes para la sociedad o comunidad.

Estas preguntas pueden ser de tres tipos, según Escandell Vidal (1996). El primer tipo es la *interrogativa real*, en la que el emisor busca obtener una información que desconoce o conoce a medias. Es decir, se cumple la primera condición básica para hablar de pregunta (Freed y Ehrlich, 2010): la *solicitud* real de información, confirmación o acción. Un segundo tipo son las *preguntas orientadas*, cuyo objetivo es confirmar la información que se tiene; la respuesta es en realidad ya conocida por el profesor. Los grados de certeza en el caso de estas preguntas pueden ser diferentes. La pregunta contiene una *hipótesis* o la respuesta que cree más probable (ejemplo: “¿Qué te pasa? ¿Estás cansado?”). La formulación también puede denotar la *certeza* de manera más clara de lo que se cree. En este caso, el hablante considera que su propio conocimiento es

más fuerte que el del destinatario (ejemplo: “¿No crees que nos ha mentido?”). Finalmente, están las preguntas *examen*. En estas, el conocimiento del emisor es máximo y la suposición sobre el conocimiento del destinatario es mínima. Como explica Escandell Vidal (1996), son preguntas formuladas en el marco de un discurso institucional y más que indagar en el conocimiento del destinatario busca validar lo que el hablante sabe. En el contexto de la escuela, dichas preguntas confirman lo que ya el maestro sabe.

Son consecuencia de una situación institucionalizada en la que se parte de la base de que quien formula la pregunta conoce la respuesta, mientras que no se hace ninguna suposición previa sobre el conocimiento del que debe responder. La transacción consiste en que, una vez que el destinatario ha dado su solución, el emisor debe atribuirle, de manera convencional, un determinado grado de conocimiento (Escandell Vidal, 1996, p. 179).

Este último tipo de preguntas es muy común en la práctica escolar (Colás Bravo, 1983; Díaz, 2009; Sotos Serrano, 2001). Especialmente, en prácticas en las que el poder de los docentes es predominante, los alumnos no son los depositarios de saberes; son los maestros quienes transmiten los conocimientos. Rymes (2016) las llama preguntas de respuesta conocida.

En general, como comprueban diversos estudios (Sotos Serrano, 2001), uno puede encontrar que los tres tipos de preguntas planteadas por Escandell Vidal están muy presentes en el discurso de los profesores. Así, un estudio de Sotos Serrano (2001) que analiza la interacción de tres aulas de educación infantil, primaria y secundaria en la ciudad de Albacete (España) encuentra que la mayor parte del tiempo es el maestro quien habla. En la clase observada de educación infantil, predominan las preguntas inquisitivas⁵, mientras que en el aula de educación

⁵ Se entiende las preguntas inquisitivas como las que restringen el campo de la respuesta, debido a que el llamado índice interrogativo señala dentro del conjunto de los datos lo que se quiere saber como respuesta. Así, tenemos los subtipos ¿por qué? (causa), ¿para qué? (finalidad), ¿dónde?(lugar), ¿cuándo? (tiempo),

primaria se plantean realmente preguntas que promueven la interacción, aunque siempre hechas por el profesor. En educación secundaria, las preguntas siguen siendo inquisitivas y formuladas a todo el grupo, de modo que se puede evadir la posibilidad de responder. La conclusión es que sigue primando el uso de preguntas para la asimilación de contenidos al punto que “las preguntas que los docentes utilizan para lo que sirven es para el aprendizaje del aburrimiento programado” (Serrano, 2001, p. 268). Esta observación es pertinente en nuestra investigación, puesto que el clima observado en la mayoría de las aulas era de gran aburrimiento: los alumnos se mostraban frecuentemente desmotivados y cansados. La no consideración de la opinión del estudiante, la poca valoración de su aporte para construir conocimiento, contribuía a generar aburrimiento.

Desde el punto de vista del control interaccional, existen estudios en el contexto de la escuela (Fairclough, 1992; Candela, 1999; Cameron, 2001; Rymes, 2016) que han analizado la función de las preguntas como parte de un tipo de estructuras de participación en el aula y su relación con el control de la interacción.

Se sabe que la escuela se encuentra entre las instituciones donde más predomina un fuerte control interaccional en el discurso empleado por los maestros. La estructura de participación usada en las clases es una de las formas que refleja el control y el poder docente. Como bien señala Fairclough (1992, p. 153), el poder es un elemento crucial en la secuencia de turnos. El docente, que es quien tiene más poder (P) en la escuela, puede seleccionarse y decidir a quién seleccionar; además, su turno puede ser extendido a través de muchos turnos de posible finalización. Si bien existen diversas estructuras participativas, las diversas investigaciones en el campo del control del turno en el aula dan cuenta de la predominancia de algunas de ellas, especialmente, en escuelas de corte tradicional (Fairclough, 1992; Candela, 1999; Cameron, 2001). Una de ellas, es la estructura IRE⁶, una de las más comunes, como se constata también en

¿cómo? (modo), ¿con qué? (motivo).

⁶ Como se ha explicado en el marco teórico IRE es una estructura interaccional directiva: Iniciación-Respuesta- Evaluación (IRE). Esta estructura permite al profesor el control del discurso en la clase porque tiene a cargo las preguntas, la orientación de las respuestas de los estudiantes y la evaluación de las mismas. (Rymes, 2016; Candela, 1999).

esta investigación.

En el marco de la estructura IRE, una de las secuencias más usadas es la secuencia pregunta-respuesta-evaluación. Rymes⁷ (2016, p. 108) plantea dos tipos de preguntas en la secuencia IRE: la pregunta de respuesta conocida y la pregunta abierta. En el periodo de observación, se encontró la predominancia del primer tipo. Son preguntas que solo buscan la confirmación de lo que ha dicho el profesor. Solicitan respuestas de tipo “sí” o “no”, o unidades breves de discurso (adjetivos, verbos o adverbios). Cabe destacar que el uso de esta secuencia de pares adyacentes es muy poderoso en la interacción (Rymes, 2016, p. 113), porque se diseña para direccionar la respuesta casi obligatoriamente y, de esta manera, mantener el control enmascarando la participación de los estudiantes. Sin embargo, el estudiante puede quedarse callado, pero ese silencio tendrá también un alto significado. “Los profesores tienen un tremendo poder para diseñar lo que viene después y cómo los estudiantes participan en las clases al elegir la primera parte de un par adyacente” (Rymes, 2016, p. 46 [traducción propia]).

A continuación, se plantea el análisis de las preguntas, de acuerdo con los objetivos a los que sirven –objetivos transaccionales o interaccionales–; asimismo, se da cuenta de las estructuras y secuencias de participación en las que se producen.

1.1 Las preguntas transaccionales

En esta investigación, se constata que las preguntas con fines transaccionales se constituyen como una de las estrategias más frecuentemente usadas en clase por el profesor para asegurar la transmisión de contenidos de manera memorística y vertical; no importa mucho el involucramiento con los estudiantes para aprender. La consecuencia es la despersonalización de las relaciones en el aula con fortalecimiento de la imagen pública del profesor frente al daño a la

⁷ Desde el punto de vista interaccional, se trata de dos partes: una de ellas produce la expectativa de una segunda parte. En el aula, son comunes algunos pares adyacentes, como saludo/saludo, invitación/aceptación, pregunta/respuesta, afirmación/desacuerdo, disculpa/aceptación, requerimiento/reconocimiento (Rymes, 2016, p. 39).

imagen de los estudiantes. Cabe resaltar en este sentido que la mayoría de las clases observadas tienen unos 20 minutos de explicación y otros 15 a 20 minutos de dictado. Los estudiantes frecuentemente copian mecánicamente lo que el profesor les dicta de su cuaderno sin preguntar nada. El largo tiempo invertido en esta mecánica de explicación y dictado durante la clase es un indicador de la poca interacción que había entre profesor y estudiantes.

A continuación, se plantean ejemplos que muestran el uso que hace el docente de preguntas con fines transaccionales. El contexto del primer ejemplo es la parte final de una clase sobre la vida saludable. Luego de la explicación y el dictado, el profesor se encuentra sentado en su escritorio y, desde allí, lanza algunas preguntas a sus alumnos sobre el tema de la clase. Los alumnos se encuentran atentos y responden a las preguntas:

Ejemplo 1⁸

- 1 P: este tema es importante para nosotros?
- 2 A: sí:::?
- 3 P: por qué? qué nos enseñan?

((Un alumno interviene))
- 4 A: () vida saludable?
- 5 P: Arturo (.) usted (.) ((le da la palabra señalándolo con el dedo, una alumna aprovecha y toma la palabra))
- 6 Aa⁹: a tener una vida saludable?
- 7 P: y cómo vamos a tener una vida saludable? ssshhh ((intentando callar a los estudiantes))

⁸ Aula de 2° grado, curso de Persona, Familia y Relaciones Humanas

⁹ Se usa este código para indicar cuando las intervenciones son planteadas por estudiantes mujeres.

- 8 Aa: alimentándonos y cuidándonos
- 9 P: otra forma (. 2) a ver tú solamente alimentarnos?
- 10 A: ()
- 11 P: haciendo ejercicios (.) qué más?
- 12 Aa: aseándonos (. 1)
- 13 P: aseándonos (.) qué más? qué más Rojas?
- 14 A: correr (.1)
- 15 P: correr? ((con un gesto de desaprobación))
(.6)
- 16 A: respetándonos
- 17 P: respetándonos BIEN? (.2) cuando (. 2) ustedes han visto en su comunidad que hay gente que no tiene vida saludable?
- 18 A: sí :::

Este fragmento, desde el punto de vista de su estructura de participación, es IRE (pregunta-respuesta-evaluación). Predomina en ella la secuencia pregunta-respuesta conocida y el tipo de preguntas orientadas, como se explica a continuación. El ejemplo es parte de los últimos siete minutos de una clase que tuvo casi 30 minutos de explicación y dictado del tema, y se aprecia un nivel mínimo de intercambio cuando los alumnos responden a las preguntas planteadas por el profesor.

Empieza el ejemplo con una pregunta más bien interaccional y retórica¹⁰ del profesor:

¹⁰ Las preguntas retóricas, según Escandell Vidal (1996), son una forma de propiciar interacción, pero intentan *enmascarar* una imposición, puesto que, al ser una formulación abierta, se mitiga la amenaza a la imagen de independencia al dar una opinión directa.

“¿Este tema es importante para nosotros?”. De este modo, busca un acercamiento con los alumnos, y, mediante la pregunta, se asume que tanto profesor como alumnos reconocen la importancia del tema. La estrategia logra que los alumnos respondan con un “sí” colectivo.

En la línea 3, el profesor recurre a una pregunta más transaccional que busca confirmar información, del tipo *examen*¹¹ o de *respuesta conocida* (“¿por qué? qué nos enseñan?”). Los alumnos responden en las líneas 4 y 6 confirmando de manera mínima la información dada por el profesor en la clase. La respuesta de los estudiantes es muy breve, con entonación de pregunta: “a tener una vida saludable?”, lo que refleja duda en lo que dicen. No se animan a ensayar otra respuesta a la pregunta del profesor; prefieren repetir el tema de la clase.

El profesor repregunta en la línea 7, 9 y 11. Las preguntas orientadas son más abiertas, aunque de *respuesta conocida* o tipo *examen*, pues buscan la confirmación sobre lo que el profesor ha explicado. En la línea 7, la pregunta busca confirmar la información que se ha dado (“y cómo vamos a tener una vida saludable?” ssshhh). Le siguen preguntas orientadas: “otra forma (. 2) a ver tú solamente alimentarnos?” (línea 9)/ y “haciendo ejercicios (.) qué más?” (línea 11). A partir de ello, el margen de libertad en la respuesta es muy limitado. Estos enunciados interrogativos expresan solicitudes con presión, y las preguntas no se diseñan para escuchar a los estudiantes de manera abierta en sus opiniones o vivencias.

Así, continúan las preguntas tipo examen (“aseándonos (.) qué más? qué más Rojas?”, línea 13). Su respuesta (“correr?”, línea 14) es repetida por el docente con un gesto de desaprobación, luego de la cual viene una pausa larga. Otro estudiante intenta una respuesta que recibe la evaluación positiva del profesor (*respetándonos BIEN ? (.2)*). El docente termina esta línea con una pregunta *retórica*, que busca mitigar la imposición de la idea sobre la gente que no vive saludablemente en el barrio: “cuando (. 2) ustedes han visto en su comunidad que hay gente

¹¹ De acuerdo con Escandell Vidal (1996), estas preguntas son convencionales, pues se parte de la base de que quien formula la pregunta conoce la respuesta, mientras que no hay ninguna suposición sobre el conocimiento del destinatario de la pregunta. La transacción consiste en que, una vez que el destinatario conoce la solución, el emisor le debe atribuir de manera convencional un determinado grado de conocimiento.

que no tiene vida saludable?” (línea 17). Esta pregunta busca cierto acercamiento con la experiencia del estudiante a partir de una supuesta creencia compartida de profesor y alumnos sobre el barrio.

Cabe aquí un comentario sobre la forma de *tratamiento* a los alumnos. Cuando el profesor llama personalmente a los estudiantes, prefiere usar el apellido. Pocas veces, en el periodo de observación de las clases el docente, se dirigió a los alumnos por su nombre. Sin embargo, en este ejemplo, llama a un alumno por su nombre (línea 5), aunque usa el pronombre “usted” a continuación. Cuando usa el pronombre “tú” (línea 9: “a ver tú”) es, más bien, para controlar la selección de la participación del estudiante. Es decir, el tratamiento del profesor a sus estudiantes busca mayor distancia en la interacción (Calderón, 2010) pues el interés está más en el contenido que en crear una relación cercana con los estudiantes como sujetos con experiencias, opiniones o ideas.

Las respuestas de los alumnos a lo largo de la secuencia son respuestas de una a dos palabras; ningún alumno ensaya una respuesta más elaborada o personal. En otros casos, son respuestas en coro. Ambas denotan el poco deseo de los estudiantes de exponerse dando su opinión sobre los problemas que enfrenta el barrio sobre violencia, pandillaje, delincuencia, problemas que hacen de la zona donde se encuentra ubicado el colegio una zona de alta vulnerabilidad social.

En síntesis, las preguntas son básicamente transaccionales dentro de una estructura participativa (IRE) y buscan la transmisión de contenidos. En estricto, no cumplen con la condición de lo que es una pregunta según Freed y Ehrlich (2010), y Escandell Vidal (1996), pues no solicitan una información o acción. El maestro usa las preguntas *orientadas*, y de tipo *examen* o de *respuesta conocida* como estrategia para que los alumnos repitan o confirmen la información dada. Estas no indagan por una respuesta ni permiten conocer lo que piensan o sienten los alumnos sobre el tema, sino que, más bien, ejercitan la memoria (Colás Bravo, 1983). No son preguntas diseñadas para escuchar la voz de los estudiantes.

Las formas de tratamiento a los alumnos y las preguntas retóricas han atenuado levemente el daño a la imagen de involucramiento y de independencia de los estudiantes. Frente a este uso de las preguntas, los estudiantes responden de distintas maneras. Algunas veces repiten lo que el maestro quiere escuchar; otras, evitan la confrontación o se animan a dar breves respuestas con temor y vacilación. Es probable que haya temor a equivocarse y a perder imagen.

En el siguiente ejemplo, las preguntas transaccionales se encuentran en una estructura de participación cerrada, que no deja casi espacio para la opinión de los estudiantes, aunque los contenidos de la clase podrían ser de mucho interés para dialogar. El fragmento corresponde al momento de explicación de la clase (25 minutos aproximadamente). Luego de esta parte, empieza el dictado, cuya duración es de veinte minutos. En la pizarra, el profesor ha escrito las siguientes palabras: “riesgos/ actuar con violencia/ asistir a fiestas diariamente/ vivir en lugares sucios”.

Ejemplo 2¹²

- 1 P: e:: miren jóvenes (.3) por qué? este este este curso . persona. familia y relaciones humanas trata trata acerca. de la vida saludable. por qué? porque quiere preparar? para el futuro. para mañana más tarde a ustedes. para que puedan ser buenos ciudadanos que contribuyan . no? a:: la familia a: la comunidad y al país . (.2) pero. para eso. ustedes tiene que tomar conciencia que: son . seres humanos . seres que piensan y que razonan. seres que van a tener proyectos. metas personales. aspiraciones . seres que van a relacionarse con los demás . y qué sucede si . a este ser o a nosotros o a ustedes. no se nos hace? tomar conciencia de que somos . no? humanos seres

¹² Segundo grado / Curso Persona, Familia y Relaciones Humanas

humanos y < que somos distintos a los demás> e:: animales que () entonces viviríamos como? anima?

2 A: litos

3 P: animalitos . los animalitos no respetan nada. ensucian donde quieren. pelean . viven siempre :: e: tratando de: estar al acecho del descuido para. tratar de abordar el alimento o comerse el alimento de otro. no se respetan. se hacen daño. por qué? porque justamente son animales. justamente porque no razonan. no piensan sino? sal a la calle tú y pon un tazón de ricocan (.2.) y vas a ver qué va a pasar allí en la calle. qué va a pasar?

4 A: se van a pelear?

5 P: se van a pelear y tú también vas a ser parte con la comida de los perros () si falta jua? a ti también te van a comer si o no? por qué? Porque no te van a respetar sí o no?

6 A: ()

En esta primera parte del ejemplo, el tipo de preguntas que usa el docente es de *respuesta conocida* (Rymes, 2016, p. 113) o tipo *examen*, puesto que solo se busca que los estudiantes completen las frases o respondan con monosílabos. Son preguntas diseñadas para mantener el control del turno y asegurar la transmisión de contenidos. En la línea 1, la pregunta busca solo que los estudiantes completen la frase. La pregunta de la línea 3 –si bien es más abierta, pues es una pregunta *orientada*– plantea antes una situación (“sal a la calle tú y pon un tazón de ricocan (.2.) y vas a ver qué va a pasar allí en la calle”) que anticipa la respuesta. Los estudiantes no añaden nada nuevo ni expresan sus ideas u opiniones; solo repiten o completan información.

Sin embargo, los estudiantes no siempre responden lo que el profesor quiere. La línea 5

“se van a pelear y tú también vas a ser parte con la comida de los perros () si falta jua? a ti también te van a comer si o no? por qué? Porque no te van a respetar sí o no ?”) nos muestra una secuencia distinta: el profesor se pregunta y se responde, porque los estudiantes no responden: prefieren quedarse en silencio. Esta es una forma de resistencia de los estudiantes al fuerte control del turno, que trae como consecuencia el tedio y aburrimiento que se observaba en la mayoría de las clases, pues los estudiantes perdían interés por participar (Rymes, 2016, p. 109).

En este mismo ejemplo, luego de una larga intervención del docente, continúa él mismo con el turno:

- 9 P: imaginense que si yo fuera? un profesor que para peleando todos los fines de semana(.) me paro enfrentando a golpes con la persona X (.) podría venir a enseñar bien?
- 10 A: no::: ((coro))
- 11 P: no podría porque estaría con la cara rota. nariz rota. sin ropa . cortado y (..3) ustedes me verían bien?
- 12 A: no::: ((coro))
- 13 P: estaría dando una mala?
- 14 A: imagen ((coro))
- 15 P: y un docente debe dar una mala imagen?
- 16 A: no::: ((coro))
- 17 P: y entonces para yo poder cumplir mi función. como profesor. contribuyendo con ustedes. entonces debería tener una vida?
- 18 A: saludable? ((coro))

En esta secuencia, el docente continúa proyectando el uso de pares adyacentes del tipo pregunta-respuesta conocida. Se aprecia que la expectativa del profesor sobre la respuesta esperada es muy clara. Las preguntas están diseñadas para que el estudiante responda “no” (véase los pares 9 y 10, 11 y 12, 15 y 16). Hay, por lo tanto, un alto control de la intervención. Lo mismo sucede cuando el profesor usa frases incompletas (13 y 14, 17 y 18). La entonación ascendente presiona por una respuesta de completamiento de la frase y las unidades gramaticales proyectadas son frases nominales:

13 P: estaría dando una mala?

14 A: imagen ((coro))

(...)

17 P: y entonces para yo poder cumplir mi función. como profesor.
contribuyendo con ustedes. 2 entonces debería tener una vida?

18 A: saludable? ((coro))

Asimismo, en este ejemplo, es relevante también hacer notar que cada vez que el docente proyecta el fin de su turno, la transición es comprimida (Sidnell¹³, 2010, p. 48), pues no hay pausas que permitan a los estudiantes tomar el turno. Se puede afirmar entonces que el docente diseña, conscientemente o no, posibilidades limitadas de participación en su intervención. El uso de cierto tipo de pares adyacentes y sobre todo de cierto tipo de primera parte del par, así como también el

¹³ Como bien explica Sidnell (2010), los puntos de posible terminación crean espacios de transición relevantes (TRP). Los oyentes monitorean las características sintácticas, prosódicas y pragmáticas del turno corriente para encontrar que está por empezar y viniendo la terminación del turno. Sin embargo, cuando ese espacio de transición es muy corto, Sidnell alude a una transición comprimida, que no permite la intervención del otro.

uso de frases nominales (líneas 13 y 14; 17 y 18) con transiciones comprimidas, son percibidas por los oyentes (estudiantes) como restricciones para la participación.

Con el ejemplo 2, se corrobora la afirmación de Fairclough: los estudiantes están más constreñidos en lo que pueden hacer o decir en el aula, pues principalmente responden preguntas y elaboran tareas en respuesta a los requerimientos, siempre dentro de los límites de lo que es juzgado como relevante. Como bien afirma, muchas preguntas en las clases son “cerradas”: solo requieren respuestas del tipo “sí” o “no”, o elaboración mínima (Fairclough, 1992, p. 154).

El ejemplo, al ser una muestra de lo que se encontró en la mayoría de las clases observadas, se constituye como un referente para reflexionar sobre dos conceptos que han sido estudiados en diferentes contextos: *el habla segura* y la *presentación de procedimientos (procedural display)*. Ambos son patrones interaccionales de toma de turno. El fenómeno del *habla segura* se da cuando los espacios de interacción se restringen para evitar la exposición pública de las limitaciones de docentes y estudiantes (Hornberger y Chick, 2001)¹⁴. Estos autores encontraron que los profesores escondían en el habla segura su incompetencia académica para tratar ciertos temas. Debido a que no tenían una buena formación, los profesores buscaban estrategias, consciente o inconscientemente, para no exponerse en público. Así, para Hornberger y Chick, los profesores y alumnos co-construían prácticas de interacción que tenían principalmente la función social de cuidar la dignidad y evitar el error en público, aun cuando fueran inadecuadas para el aprendizaje. El habla segura, indica el estudio, al evitar mostrar las deficiencias tanto de profesores como de alumnos, es una forma de co-construir el tiempo seguro; así, el tiempo en la escuela se organiza de tal modo que queda muy poco tiempo dedicado realmente al aprendizaje, por lo cual los niños pasan por la escuela sin aprender.

El concepto de *despliegue procedimental (procedural display)* es un término acuñado por Shirley Brice Heath (1978, citada en Rymes, 2016), y elaborado por David Bloome y sus colegas

¹⁴ Estas autoras estudiaron dos escuelas situadas en Perú y en Sudáfrica, donde encontraron el fenómeno de habla segura en la interacción entre profesores y estudiantes.

Puro y Theodorou (1989). Se refiere a la forma como profesor y estudiantes trabajan colaborativamente para parecer exitosos, aunque no ocurriera ningún aprendizaje. Estos autores comparan a profesores y estudiantes con un grupo de actores que conocen sus roles y los actúan en la clase, a partir de lo cual construyen un evento llamado lección con un significado cultural sin necesariamente estar comprometidos con ningún contenido académico. El *despliegue procedimental* ocurre cuando profesor y estudiantes presentan al otro una serie de procedimientos académicos e interaccionales para el logro de la clase, y así construyen un evento cultural dentro de una institución cultural, aunque no haya un compromiso con un contenido académico (Bloome, Puro y Theodorou, 1989, p. 272). Es decir, la clase puede transcurrir con una serie de secuencias, pero no se abordan a profundidad los contenidos. Un tipo de procedimiento interaccional es la secuencia de IRE como la secuencia de pregunta-respuesta conocida (evaluación o ratificación del docente). El estudio del *despliegue procedimental* es central en el estudio de las clases, porque nos permite ver cómo se enmascara una participación más profunda, lo que pasa en realidad en la clase (Bloome, Puro y Theodorou, 1989, p. 273).

En el ejemplo 2, la estructura de participación rígida ocupa gran parte de la clase (25 minutos se han dedicado a la explicación y mínima interacción). Esta transcurre entre las preguntas de respuesta conocida del docente y las respuestas de los estudiantes que solo repetían lo que el profesor ya había enunciado en la pregunta, o la compleción de las frases enunciadas. Se lleva a cabo una interacción con habla segura y despliegue procedimental. Ambos fenómenos crean un ritual de la clase para la repetición de contenidos. El docente diseñaba preguntas para no involucrarse con sus estudiantes en la práctica de una vida saludable, pues, para ello, habría sido necesario el uso de preguntas abiertas para explorar sobre sus vivencias, es decir, conocer qué pone en riesgo la práctica de una vida saludable en el barrio, lugar con fuerte presencia de pandillas juveniles al momento de la investigación (2009). El esfuerzo del docente estaba, más bien, en mantener la clase con el uso del procedimiento IRE. Cuando hay presencia de este fenómeno, la clase parece efectiva como bien explica Rymes (2016, p. 115); sin embargo, el objetivo es solo continuar con su desarrollo más que profundizar o aprender algo.

Además, el ejemplo 2 permite salvaguardar la imagen del docente y de los estudiantes a partir del habla segura. En el caso del docente, no se expone a preguntas complejas que no pueda responder, mientras que en el caso de los estudiantes esta estrategia evitaba la exposición de identidades que no se querían mostrar: la imagen de jóvenes de un barrio popular violento, identidades personales, algunas de las cuales incluso estaban asociadas a conductas de riesgo (pandilleros, drogadictos). Sin embargo, a la vez, sus dificultades como estudiantes quedaban invisibilizadas ni se accedía a sus dudas, inquietudes o intereses en torno a los temas abordados en las clases.

En resumen, las preguntas transaccionales buscan la transmisión de la información sobre la vida saludable. La estructura de participación se convierte en un mecanismo para la repetición. No se sabe si el profesor era consciente de esta elección, pero la clase funcionaba sin proveer de elementos al estudiante para elaborar lo que sucedía en la calle y que les afectaba a diario: la delincuencia y el pandillaje. La aceptación de los estudiantes de esta forma de interactuar los protege de un mayor involucramiento con el tema, aunque se afecte su imagen de independencia, así como la posibilidad de pensar sobre su realidad y expresar su mundo de vivencias cotidianas. La repetición de la información solicitada, las respuestas breves o en coro no permiten a los estudiantes construir su propia representación de los contenidos curriculares; por el contrario, inhiben el desarrollo del pensamiento crítico.

1.2 Las preguntas interaccionales

En esta investigación, se ha encontrado que las preguntas interaccionales cumplen dos funciones: a) buscar la afiliación con los estudiantes, y b) criticar o amenazar a los estudiantes. En tal medida, las preguntas interaccionales son una muestra de la poca valoración de los estudiantes, lo que impacta en su imagen de involucramiento y los distancian en su relación con el docente. A continuación, abordaremos cómo se manifiestan estas funciones en varios ejemplos.

1.2.1. Preguntas interaccionales afiliativas

Con respecto a la primera función, se observa que el docente usa las preguntas con estrategias de cortesía, porque busca establecer afiliación con los estudiantes para proseguir con el desarrollo de su clase. Así, se ha encontrado que, mediante algunas preguntas, el docente solicita confirmación de su grupo de alumnos para continuar con el desarrollo de contenidos. En el siguiente ejemplo, tomado del inicio de una clase en la que el profesor, se evidencia la forma como busca crear un clima positivo mediante una pregunta:

Ejemplo 1¹⁵:

- 1 P: ¿cómo están de ánimo?
 - 2 Al: MAL ? (con fuerza y en coro)
 - 3 P: ya sabía (.) ustedes siempre están mal
- ((explica que va a revisar cuadernos))

La clase empieza con la pregunta del profesor sobre el estado de ánimo de los estudiantes. La pregunta formulada con cortesía positiva busca, al parecer, crear empatía con el grupo. La respuesta “MAL?” (dicha por los alumnos en coro) expresa un malestar generalizado. La respuesta no preferida¹⁶, en tanto no sigue el patrón de conversación de aceptación de la pregunta, muestra más bien desafiación con el profesor. Es directa y sin cortesía verbal, por lo cual daña la imagen de involucramiento del docente, en tanto no se valora su interés por saber cómo se sienten los estudiantes. Expresa, también, el poco deseo de continuar el diálogo con el docente, aunque no se descarta que puede constituirse como una estrategia para despertar su interés como

¹⁵ Este fragmento corresponde al aula de 5° B (10 mujeres 9 hombres) de la clase del profesor Alberto, del curso de Historia. Esta sesión fue el día lunes 10 de setiembre y duró dos horas: de 1:40 a 2.20 pm y de 2.20 a 3.00 pm.

¹⁶ Según Sidnell (2010), existe un sistema de regularidades que debieran producirse en el habla; así, se prefieren aceptaciones a rechazos, coincidencia a diferencias. Si una segunda parte es preferida, se expresa directamente y no causa problemas (Bravo, 2012). En ese caso, hay una relación de acuerdo o concordancia entre una parte y la otra. Cuando hay desacuerdo de la segunda parte, se construye como una respuesta no preferida y su expresión requiere de estrategias de cortesía verbal.

forma de conseguir su empatía e involucramiento con su imagen de estudiantes. No obstante, la respuesta del docente (línea 3) expresa la poca expectativa que tiene sobre sus alumnos y atenta más bien su imagen de involucramiento. La opción del profesor implicó el aumento de la distancia. En ese sentido, podemos afirmar que ambos, profesor y estudiantes, mutuamente se han desencontrado y dañado con sus respuestas; solo que esta vez fueron los alumnos quienes primero se expresaron sin cortesía verbal.

1.2.2. Preguntas interaccionales como críticas encubiertas

Las preguntas interaccionales funcionan, en segundo lugar, como críticas bajo la forma de preguntas como estrategia para mantener el control y el poder en la clase, acallar las voces o los comentarios discrepantes; por tanto, dañan la imagen de involucramiento e independencia de los estudiantes, en la medida que restringen su libertad de opinión y acción. Las críticas del docente reflejan sus creencias negativas con respecto a la capacidad para aprender de sus estudiantes, lo cual fue corroborado en diálogos informales con el profesor, quien expresó que con “estos alumnos no valía la pena invertir tiempo” cuando se le sugirió usar algunos materiales (videos) para su clase. Entonces, se constata que las preguntas interaccionales en este segundo caso no cumplen la función de solicitud ni buscan una respuesta según la definición presentada (Ehrlich y Fredd, 2010), sino que son formas de daño a la imagen de los estudiantes.

El contexto del siguiente ejemplo es el inicio de una sesión de clase luego de una práctica calificada. Se aprecia un nivel de interacción, pero con presencia de descortesía verbal¹⁷.

Ejemplo 1¹⁸

¹⁷ Se trata de un fenómeno individual que varía de acuerdo con la circunstancia o comunidad de práctica, y que, a diferencia de la cortesía, rompe el equilibrio social de la convivencia (Kaul de Marlangeon, 2012). Como ya se ha explicado, la descortesía es más factible que ocurra en situaciones en que hay desbalance en la estructura social del poder. Además, otro rasgo importante en la descortesía es la ausencia de compromiso con el interlocutor (Kaul de Marlangeon, 2012, p. 87).

¹⁸ Este fragmento corresponde al aula de 5° B (10 mujeres 9 hombres) de la clase del profesor Alberto, del

- 25 P: Listo? Pasamos a otro tema
- 26 P: ya ((revisando su cuaderno o apuntes, se prepara para la explicación de la clase)) (.30)
- 27 P este (.) este periodo va a ser de mil novecientos noventa y cinco al dos mil ((escribiendo en la pizarra))
- 28 P: ya pe (.) ponemos ahí
- 29 P: rápido va a ser este este espacio(.) ya? (.) porque (.) no va a tener mayor trascendencia puesto que (.) la política implementada del autogolpe (.) prácticamente fue: la misma (.) o sea prácticamente continuó la política (. 1) e:: con su nueva política de:: gobierno (.) o sea no hizo más allá de lo que había comenzado no? la:: reconstrucción de los colegios e :: la inve::rsion privada (.) el fomento de: la educación privada (.) se dio (.) por ejemplo (.) en educación (.) a través de la 882 (.) que crea colegios y universidades (.) ahora hasta una casa puede ser colegio no? (.) lo pintan de hecho le ponen su insignia y colegio privado no?
- 30 Aa: o sea que (. 2) ((interrupción))
- ((el profesor prosigue, no hace caso a la intervención de la alumna))
- 31 P: universidades también aparecieron privadas (.) institutos nuevos (.) en fin (.) lo cual baja? la calidad de la? educa? Educación (. 1) por otro lado el gobierno no solamente implementó (. 2) infraestructura (.) shhh ((se acerca al lado de un alumno que se mueve e interrumpe su exposición)) ya pues joven < qué es lo que

curso de Historia. Esta sesión fue el día lunes 10 de setiembre y duró dos horas: de 1:40 a 2.20 pm y de 2.20 a 3.00 pm.

quieres? (.) qué quieres?>

((su gesto es amenazante, levanta el brazo dirigiéndose al alumno, habla muy rápido))

32 A: nada ((con un tono un tanto desafiante))

33 P: ya pues (.) tons qué te ha picado? <no te has bañado?> ((habla muy rápido con molestia))

34 A: por qué?

35 P: qué tanto te mueves de aquí pa cá? (.) <tú hablas o yo hablo> ((el profesor habla muy rápido)) ya (.) tú hablas ya entons (.) yo me callo

36 A: ya: ya::

37 P: ah? ((en tono de amenaza)) (. 3) bien? ((vuelve el silencio a la clase, el profesor retoma el discurso)) (.) habíamos dicho que ... ((sigue con la explicación))

Luego del control de lectura, el profesor empieza la clase buscando afiliación con los alumnos mediante el uso de marcadores discursivos (“ya?, ¿no?”, línea 29) para tratar de manera rápida el tema de la política del gobierno de Fujimori durante el autogolpe: “rápido va a ser este este espacio (.) ya? (.) porque (.) no va a tener mayor trascendencia (...)”. En este caso, los marcadores no cumplen una función de interacción como puede ser solicitar de parte del hablante una respuesta verbal o no verbal al interlocutor encontrada en otras investigaciones (Domínguez y Alvarez, 2005, p. 13), de modo que una estudiante interpreta el marcador “no” (línea 30) como una oportunidad para intervenir. El profesor continúa su exposición, no le cede el turno (línea 31), y la alumna no vuelve a intervenir. En este ejemplo, más bien, los marcadores discursivos son una estrategia usada por el docente para lograr la afiliación con los estudiantes y proseguir su

exposición de forma rápida sin interrupciones.

El profesor prosigue con su exposición de contenidos (línea 31), mantiene el control de turno enunciando frases que los estudiantes deben completar, pero estos no colaboran con él y es él mismo quien termina la frase. Como los estudiantes no se quedan en silencio, el docente diseña preguntas que son amenazas para controlar al grupo: “ya pues joven < qué es lo que quieres? (.) qué quieres?>” (línea 31) o “ya pues (.) ¿quién te ha picado? <no te has bañado?>” (línea 33). La respuesta del estudiante (“nada”, línea 32, y “¿por qué?”, línea 34) es directa, sin ninguna estrategia de cortesía verbal que mitigue el tono desafiante. Así como la pregunta del profesor es amenazante y agresiva, sin cuidado del estudiante, también el estudiante responde defendiendo y fortaleciendo su imagen de independencia frente al docente. Dichas respuestas del alumno incrementan la cólera del profesor. Por eso, continúa con preguntas descorteses: llamadas de atención (“¿qué tanto te mueves de aquí pa cá?”, línea 35) que amenazan la imagen de independencia del estudiante al cuestionar que se mueva en la clase y amenazas para proseguir la exposición (“<tú hablas o yo hablo> ((el profesor habla muy rápido)) ya (.) tú hablas ya entons (.) yo me callo”, línea 35).

En seguida, se constata que, cuando aumenta la amenaza, el alumno cede. Se corta el diálogo tenso cuando el estudiante acepta quedarse callado: “ya:: ya::” (línea 36). Finalmente, el docente logra imponer su autoridad (“ah? (.) bien? (.) habíamos dicho que ...”, línea 37). El uso de “ah?” y “bien” con énfasis (luego de unos segundos de silencio) le sirve como estrategia para fortalecer su imagen frente al grupo de estudiantes en desmedro de la pérdida de imagen del estudiante, quien opta por no continuar desafiando la autoridad del docente.

En resumen, las preguntas descorteses¹⁹ de la línea 31 en adelante han amenazado la imagen de involucramiento y de independencia de los estudiantes, y no indagan sobre lo que ellos quieren o necesitan. Son juicios negativos sobre alguna característica personal de los alumnos

¹⁹ Como comenta Culpeper (2011), la descortesía siempre involucra poder. Así, citando a Beebe (1995), quien analizó 600 ejemplos, explica que la descortesía tiene dos funciones: a) ejercitar el poder con dos propósitos –aparecer superior o conseguir que se haga algo–, y b) tener poder en la conversación (Culpeper, 2011).

(estudiante sucio, inquieto) y también son amenazas para mantenerlos en silencio, sin moverse. Son muestras del poder del docente para mantener el control de la clase a costa del daño a la imagen de los estudiantes. En este contexto, el poder se entiende como *poder sobre* los estudiantes, vertical, con un uso excluyente de la palabra; en ningún sentido, es un *poder con*, que es compartido y producto del diálogo (Bloome, 2005). No hay tampoco un sentido del poder en busca del beneficio mutuo basado en el respeto y la responsabilidad conjunta. El resultado es un grupo en silencio para seguir exponiendo. Y, es que, “para los docentes el ruido es insoportable, para los alumnos es una manera de expresarse, y toda voluntad de dominarlo es vivida como control disciplinario” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 9).

En el siguiente ejemplo, la interacción se da como crítica a los estudiantes por sus resultados en un examen. Se daña su imagen de involucramiento cuando se les dice que no estudian, que han pasado sin aprender por el colegio. Para ello, el docente hace uso de marcadores discursivos (“ya ves?”) y expresiones sin cortesía. Estos enunciados expresan, además, la baja expectativa docente sobre el rendimiento de sus estudiantes.

Ejemplo 2 ²⁰

- 26 P: no les he traído su prueba...
- 27 Aa: pero (.2)
- 28 P: pero (.) el día de mañana les estoy entregando
- 29 A: no profesor pues? ((en tono de leve de protesta))
- 30 P: y además ustedes saben que están jaladas (.1)
- 31 P: porque no (. 2)
- 32 A: qué?

²⁰ Clase de 5° A del 26 de setiembre.

- 33 P: están jaladas y jalados
- 34 Aa: jalados
- 35 A: jaladas
- 36 P: ustedes no estudian pues (.) a ver levanten la mano los que estudian (. 1) ((sentado en su escritorio buscando algo en su maletín sin mirar al grupo, algunos alumnos levantan la mano))
- 37 P: nadie (.) ya ves? ((ignorando las manos levantadas, algunos protestan en coro)) (. 2) levanten la mano los que estudian
- 38 A1: los que trabajan profe?
- 39 P: muy bien? tampoco o sea ni estudian ni estudian ((sin mirar a los estudiantes, sigue buscando algo en su maletín))
- 40 A2: yo trabajo
- 41 Aa: yo trabajo
- 42 P: o sea no tiene sentido (. 1) ((se pone de pie))
- 43 A: profe(.) yo chambeaba pe?
- 44 P: (.1) yo no sé shh ((callando a los estudiantes)) cómo han llegado a quinto de secundaria
- 45 Aa: yo trabajo
- 46 A: yo también
- 47 A: tá copiando²¹? ((molesto, con voz más fuerte, risas del grupo))
- 48 P: [no sé cómo es que:: están en quinto de secundaria sabiendo de que
no saben nada (. 4)]

²¹ abreviación del insulto: “puta que copiando”

- 49: A: () ((se escuchan varias voces))
- 50 A: pasando de cuarto (. 2)
- 51 P: a ver fecha de hoy día? por lo menos (. 2) ya ve? ni eso saben
((varios hablan a la vez))
- 52 Aa: 26? ((con voz fuerte))
- 53 A: 26?
- 54 A: 32? ((en coro)) ((risas))
- 55 P: ya ves? algunos están mongolitos todavía?
((risas))

Como se aprecia, el profesor inicia la interacción con expresiones directas que amenazan la imagen de involucramiento de los estudiantes al señalar que la causa de los bajos resultados se debe a que ellos no estudian (líneas 30, 36). Los alumnos, por su parte, interactúan con él y buscan atenuar el daño a su imagen responsabilizando al grupo del otro sexo (línea 34 y 35): señalan que ellos/ellas no son los jalados, sino los otros y levantan la mano como forma de fortalecer su imagen cuando se les pregunta sobre quiénes han estudiado.

El docente ignora sus intervenciones y se reafirma en su crítica (“nadie ¿ya ves?”, línea 37). Luego del uso de este marcador de interacción, se esperaría una respuesta verbal o no verbal frente a la afirmación hecha que complete como par adyacente (Domínguez y Alvarez, 2005). Por el contrario, en vez de apelar al interlocutor²² o permitir el control de contacto entre los hablantes, el uso de “¿ya ves?” funciona como un enfatizador del argumento del docente. La secuencia de

²² Según explica Domínguez, los marcadores de interacción apelan al interlocutor; actúan como evidenciadores de la “alteridad” conversacional; y, en muchos casos, permiten el “control de contacto” entre los hablantes. Se trata pues de marcadores que funcionan en la interlocución directa y, en ello, reside su fuerte propensión a aparecer únicamente en las formas orales de la realización de la lengua (2005, p. 7).

intervenciones del docente en las líneas 37, 39, 42 son muestras de que no escucha a los estudiantes, pues continúa hablando sin tomar en cuenta sus opiniones. Varios estudiantes intervienen para indicar que ellos trabajan (líneas 40, 41, 43, 45, 46). Toman el turno o en habla simultánea buscan resarcir su imagen. Esta es una muestra de las estrategias que usan los estudiantes para protestar por las representaciones que el docente quiere transmitir sobre ellos: que no estudian, que no saben nada: “o sea no tiene sentido...”, línea 42; “yo no sé shh ... cómo han llegado a quinto de secundaria”, línea 45; “no sé cómo es que :: están en quinto de secundaria sabiendo de que no saben nada (. 4)”, línea 48. El docente no solicita información real de los alumnos. El malestar de los alumnos que se aprecia en las siguientes intervenciones es un indicador de que han sido enunciados descorteses pues como se sabe hay una relación estrecha entre emoción y descortesía. Los jóvenes hacen uso de la ironía con agresividad para resarcir su imagen : “tá copiando?” , línea 47 que es una abreviación de un insulto (puta q copiando) y “pasando de cuarto”, línea 49 (es una burla a la crítica “no sé cómo es que:: están en quinto”, línea 45). Con estas respuestas no preferidas, muestran su desacuerdo con el juicio del docente. Buscan así desafiliarse de la crítica docente.

El uso del enfatizador “¿ya ves?” en varios momentos del ejemplo 2 (líneas 37, 51 y 55) es también una expresión de descortesía verbal, que daña la imagen de involucramiento de los estudiantes²³ pues refuerza la crítica a los estudiantes: “ustedes no estudian pues (.) a ver levanten la mano los que estudian (.1)...” (línea 36); “nadie(.) ya ves? ...” (línea 37) “...ya ve? ni eso saben,...” (línea 51); “ya ves? algunos están mongolitos todavía” (línea 55).

En el ejemplo, se aprecia que algunos de los estudiantes defienden su imagen; otros se

²³ Según han sustentado varios investigadores, un rasgo de la descortesía está asociado con las emociones o sentimientos negativos que provoque en el interlocutor (Kienpointnet, 2006; Beebe, 1995, citado en Culpeper, 2011). Como se ha señalado, Culpeper explica cómo el empleo de expresiones malsonantes entre jóvenes refuerza, más bien, el sentido de afecto e identidad grupal. Como ejemplo, expone una situación en la que un joven llega tarde a una reunión y recibe del dueño de la casa palabras malsonantes para recibirlo. En ese contexto, las expresiones malsonantes no se entienden como signo de descortesía, sino como una forma de expresar el afecto; esas expresiones refuerzan el lazo de amistad, y, por lo tanto, no son descorteses.

quedan en silencio. Es probable que ese silencio sea una forma de aceptación o de protegerse de la crítica del docente, y así evitar exponerse al daño de su imagen.

En suma, a partir de este ejemplo, podemos concluir que la interacción que propicia el profesor no ha permitido conocer lo que piensan o sienten los estudiantes sobre su rendimiento escolar. Las preguntas y expresiones docentes son descorteses y funcionan como manifestación de crítica, lo cual daña la imagen de involucramiento de los estudiantes. Se aprecia sí mayor interacción con los estudiantes, quienes se desafían del juicio del profesor, de manera que se puede escuchar sus voces para mostrar su malestar en coro; otros, con frases de defensa de su valor como estudiantes o jóvenes que trabajan; algunos apelan a la expresión irónica y descortés desafiando la autoridad del docente. Otros estudiantes optaron por quedarse en silencio. En consecuencia, la interacción se volvió distante, irrespetuosa e improductiva.

Sobre esta primera parte de la investigación, podemos concluir que las preguntas funcionan con un objetivo básicamente transaccional: buscan que los alumnos repitan información para asegurar la transmisión de contenidos. En este sentido, abundan las preguntas orientadas y de respuesta conocida. Son formuladas con estrategias de cortesía mediante el empleo de formas de tratamiento (uso del nombre o del pronombre personal tú/usted) o con preguntas retóricas para atenuar la imposición. Se diseñan como parte de estructuras participativas que buscan el control del turno, con muy poco espacio para escuchar a los estudiantes. Este estilo de interacción iba de la mano con los largos momentos de dictado, lo que ahondaba el carácter transaccional de la relación entre docente y estudiantes. El resultado, lo podemos conocer en las apreciaciones que hicieron los estudiantes en un grupo focal que revela su percepción sobre los docentes y sus clases:

Entrevistadora: ahora vamos a comentar, ¿cómo nos gustaría que fueran
nuestros profesores?

Carmen: me gustaría que sean amables, q no sean renegones, y que

jueguen con nosotros

- Zoila: me gustaría que los profes sean amables responsables y comprensivos (...)
- Juana: como dic Rosa es muy grosero (refiriéndose a un profesor) (...) eso nos molesta, y a veces es así y se pone bien seco y se pone a hacer teoría (...)
- Entrevistadora: ¿cómo se sienten cuando se pone a hacer eso? (dictar teoría)
- Rosa: aburrida, deberían de enseñar con dinámicas, muchos se duermen, deberían de pasar fotos, videos (...) y como te duermes, te gritan, te insultan y también hay muchos profesores que llegan molestos y hablan lisuras y hay muchos q no estamos acostumbrados a eso y no nos respetan, y ellos nos piden respeto y no cumple su función.

En este diálogo, los estudiantes expresan lo que desearían de sus profesores: mayor dinamismo, menos teoría y respeto. Se sienten molestos por la reacción de algunos docentes que abusan de la exposición teórica, pero también de la forma como los tratan cuando se duermen a causa del aburrimiento. En este caso, se naturaliza el uso de la exposición y el dictado como formas para asegurar la transmisión de información en escuelas tradicionales, prácticamente, con poca o nula participación de los estudiantes (Munar, 2003, p. 175).

En relación con las preguntas interaccionales, se concluye que se formulan como estrategias de cortesía (preguntas abiertas) con el objetivo de buscar la cercanía y la afiliación con los estudiantes. No obstante, en mayor proporción, son juicios negativos sobre la capacidad de aprender de los estudiantes o sobre alguna característica personal. Se formulan con descortesía verbal con el objetivo de silenciar a los alumnos para poder proseguir con la transmisión de

contenidos, y, en ese sentido, son una forma de ejercer poder para desvalorizar al estudiante y mantenerlo callado. Entonces, dañan tanto su imagen de involucramiento como también su imagen de independencia, lo que genera distancia en las relaciones entre profesor y estudiantes.

En ese contexto, los estudiantes realizan actividades de autoimagen para defender su imagen de involucramiento del daño recibido por el docente. Esto responde a que el cuidado de la imagen es especialmente importante para los adolescentes; es una forma de protección y resistencia frente a los estereotipos negativos proyectados por el docente (Dubet y Martucceli, 1998, p. 13). En medio de clases, cuando el docente ejercita su poder con el diseño de estructuras participativas cerradas y críticas, se aprecia una clara defensa de los estudiantes para preservar su imagen, en amenaza constante.

2. Las bromas y las ironías: Estrategias de afiliación o daño a la imagen

En este punto, se analiza la función que cumple la broma y la ironía en las interacciones en el aula. A continuación, se demostrarán tres resultados. El primero es el uso de la broma y la ironía como estrategia para lograr mayor afiliación, tanto cuando es utilizada por el docente como cuando la usan los estudiantes (Boxer y Cortés-Conde, 1997, p. 292). En el primer caso, el docente puede crear cercanía con sus estudiantes mediante las bromas para generar un clima propicio para la interacción en el aula. En el caso de los estudiantes, las bromas y las ironías funcionan como estrategia de afiliación entre estudiantes con el fin de expresarse o enfrentar algunas demandas del docente, que cuida su imagen de involucramiento y de independencia. El segundo resultado se da cuando se usa las bromas e ironías como estrategia para afectar la imagen de involucramiento e independencia del docente o de los estudiantes. Especialmente, son los estudiantes quienes recurren a ellas para generar situaciones que alteran la relación de poder y control de la interacción. El uso de la broma de parte del docente busca dañar la imagen de los estudiantes cuando ve amenazada su imagen e intenta recuperar el control de la clase. En las siguientes subsecciones, se desarrolla cada uno de los hallazgos mencionados.

2.1 Las bromas y las ironías como estrategias de afiliación entre docente y estudiantes

En este punto, se busca demostrar que el uso de las bromas e ironías cumplen la función de acortar distancias entre profesor y alumnos, lo cual contribuye a crear un clima menos tenso, silencioso y rígido en diversos momentos durante las clases. En el siguiente ejemplo, el profesor se encuentra en el momento de explicación de la clase. El tema es la Primera Guerra Mundial y les explica a los alumnos sobre los conflictos que se dieron entre las naciones europeas.

Ejemplo 1²⁴:

- 20 P: (.) y entonces ellos se creían dueños y amos (.) seres superiores del mundo y por lo tanto habían asegurado ser potencia por el desarrollo militar y tecnológico que poseían y ese desarrollo tecnológico y militar los ponía en una condición de supremacía y ? (. 2) ((levanta la mano indicando con un gesto el hecho de estar por encima de algo))
- 21 A: superioridad
- 22 P: superioridad (.) muy bien. su compañero entiende bien lo que estamos hablando (.) o sea (.) o sea que sorprende no? un aplauso para su compañero ((levanta la mano como un director de orquesta y aplaude junto con los alumnos))
- 23 Todos: ja . ja ((carcajadas)
- ((el profesor sonríe y prosigue su explicación))

²⁴ Salón de 5° A en el curso de Ciencias Sociales el día 26 de setiembre

Este es un ejemplo de un toque de humor en la clase. Un alumno recibe una felicitación, porque completa la oración inconclusa con la respuesta esperada (línea 21). La broma está en la simulación del docente como director de orquesta, quien pide un aplauso para un estudiante (línea 22). La broma, como se ha explicado, se produce cuando dos esquemas aparecen en oposición, lo que causa una incongruencia con la realidad que debe resolverse; la broma surge de esta solución (Attardo y Raskin, 1991). En este ejemplo, la broma se produce por la oposición entre dos conceptos *profesor* y *director de orquesta*, que están en incongruencia porque uno es real (el profesor de la clase); y el otro, no (el director de orquesta)²⁵:

Los alumnos sostienen la broma con una sonora y unísona palmada. La consecuencia es una risa conjunta que disfrutan profesor y alumnos en medio de la exposición del docente (8 minutos), que luego va a proseguir con el dictado (12 minutos) hasta el final de la clase. La broma del docente busca reforzar la respuesta del estudiante; es decir, contribuye a fortalecer su involucramiento con él. Las carcajadas confirman que la broma ha sido recibida positivamente. En este caso, la broma rompe la monotonía de la clase tan centrada en el discurso docente y genera un acercamiento con los estudiantes. En el siguiente ejemplo, luego de una introducción el profesor, explica el origen de la palabra “Filosofía”. Los estudiantes se encuentran en un ambiente relajado, bromean y ríen en medio de la explicación.

²⁵ Como se ha explicado en el marco teórico, según Attardo y Raskin (1991), en los esquemas de oposición, hay tres niveles. En el nivel más abstracto, la broma opone dos esquemas: lo real vs. lo irreal, que se subdivide en tres formas: actual vs. lo no actual, lo normal vs. lo anormal y lo posible vs. lo imposible. En el más bajo nivel de abstracción, estos tres niveles pueden manifestar otras oposiciones, como bueno vs. malo, vida vs. muerte, sexo vs. no sexo, dinero vs., no dinero, alta estatura vs. baja estatura, etc. Los autores mencionados explican que el número de oposiciones con las que se construyen las bromas son finitas y limitadas.

Ejemplo 2 ²⁶

- 30 P: filosofía es? amor a la sabidu? ((con gesto delicado como quien va a coger algo entre los dedos índice y pulgar y movimiento corporal hacia adelante))
- 31 A: ja,ja,ja ((los alumnos se ríen de su gesto))
- 32 P: y a este que le pasa? ((sonriendo, dirigiéndose a un alumno de la izquierda del aula))
- 33 A1: [es que es muy elegante ((otro alumno sentado a la derecha del aula))]
- 34 A: ja,ja,ja ((muchos alumnos se ríen))

((una alumna imita con los dedos el gesto delicado del profesor))
- 35 P: medio raro, medio raro ((sonriendo, moviendo la palma de su mano))
- 36 A2: uau:: ((con tono muy agudo))
- 37 P: ((sonriendo)) así pero yo soy bastante machito (.) así que mucho cuidado (.) no te vayas a: a:: confundir (.) mucho cuidado
- 38 A1: ya::
- 39 P: a ver (.1) origen de la filosofía

Un gesto delicado del profesor causa risa entre los alumnos. La broma se produce por la contradicción entre dos esquemas: profesor heterosexual vs. profesor homosexual. El blanco de

²⁶ Aula de 4° B del curso Persona, Ética y Relaciones Humanas el día 4 de octubre

la broma es el docente y el mecanismo lógico²⁷ para producirla es esta vez la analogía del gesto del profesor con un gesto atribuido a conductas homosexuales. Varios alumnos bromean con el profesor, una estudiante ironiza sobre el gesto imitando al profesor y diciendo: “muy elegante”, línea 33; otro estudiante se burla de él emitiendo una interjección (línea 36) o imitándolo. Estas respuestas podrían amenazar la imagen de involucramiento del docente, pero, como son realizados como broma, al contrario, generan mayor cercanía con el docente.

Al inicio, el profesor sostiene la broma y la toma de buen grado (línea 35), pero las bromas continúan (línea 36) con claras alusiones a la sexualidad del docente. Por ello, el profesor interviene para reparar el daño a su imagen (línea 37). Un alumno responde con ironía (“ya:::”); en este caso, el uso del alargamiento vocálico da mayor énfasis a la expresión (línea 38). La distancia entre docente y alumnos se ha acortado gracias a que el profesor ha permitido que los alumnos bromeen con él e incluso que se burlen. Diríamos que el docente cede y sacrifica un poco su imagen (varón heterosexual); como resultado, la atmósfera de la clase se torna más relajada. Se genera confianza, debido a que las bromas rompen distancias (Norrick, 2010, p. 235).

En el siguiente ejemplo, el contexto es un diálogo informal previo a la clase. El profesor bromea con los estudiantes y, por ello, ellos no toman en serio su interés para que participen de un paseo. Esta es una de las pocas oportunidades en que se observó mayor diálogo con los alumnos en el aula.

Ejemplo 3

²⁷ Las bromas se construyen gracias a un mecanismo lógico (o la técnica de la broma) que permite resolver la incongruencia de los esquemas en oposición. Attardo y Raskin (1991, pp. 303-307) mencionan los siguientes tipos de formas lógicas: las analogías, la manipulación de lo obvio, los errores de juicio, los errores de lenguaje (similitud de sonidos, homónimos, parónimos, ambigüedades, interpretación literal de metáforas). Así también, Attardo, Hempelmann y Maio (2002) explican otras formas lógicas, como roles revertidos, inferencia de consecuencias, coincidencia, proporción, exageración, meta-humor de roles cambiados, yuxtaposición, figuras que cambian la realidad, razonamiento de una falsa premisa, paralelismo, ir en contra de uno mismo, paralelismo implícito, entre los más usados.

- 38 P: en mi salón van a ir todos porque yo les voy a pagar el pasaje a todos
- 39 A: ya:: ((en coro))
- 40 A 1: profe présteme 10 soles jijiji ((risas)) (. 2)
- 41 A 2: más tarde dice en su casa
- 42 P: mm yo no soy duro (.) yo soy blando
- 43 A: sí (.) sí:
- 44 Aa: tacaño es
- 45 P: no soy como tu papá
- 46 Aa: mi papa no está acá
- 47 P: tampoco como tu enamorado
- 48 Aa: no tengo enamorado
- 49 P: mamita yo la vez pasada te he visto
- 50 Aa: pero no tengo (. 2) ya lo dejé
- 51 P: me parece correcto (.) entonces has regresado por el camino del bien?

En este ejemplo, la secuencia revela cómo tanto el docente como una estudiante usan la ironía para una mayor interacción. El docente propicia el involucramiento con una broma inicial (línea 38), que es recibida por los estudiantes con monosílabos cargados de ironía (“ya :: ((en coro))”, línea 39; “sí (.) sí, línea 40 ”, literalmente afirmaciones pero que expresan en la entonación y el alargamiento el desacuerdo con lo que dice el docente, incluso la broma: “profe présteme 10 soles jijiji”, línea 43, expresa que no le creen al docente . El contexto de broma contribuye a que una alumna exprese un juicio sobre el docente (“tacaño es”, línea 44), expresión que no es recibida como descortés por el docente, sino que contribuye a crear cercanía con él. Por

ello, la secuencia continua con una mayor interacción pocas veces vista en los meses de investigación, como se aprecia desde la línea 45 a la 50, pues, como se ha sostenido, muchas expresiones de afecto pueden ser duras y directas, pero reflejan cierta confianza entre los interlocutores (Culpeper, 2011). El docente expresa juicios sobre el padre y el enamorado de la estudiante (“no soy como tu papá”, línea 45; “tampoco como tu enamorado”, línea 47); también, revela información sobre la vida personal de la estudiante (“mamita yo la vez pasada te he visto”, línea 49). Estas expresiones animan a la estudiante a contar aspectos de su vida: “mi papá no está acá” (línea 46); “no tengo enamorado” (línea 48), “pero no tengo (.2) ya lo dejé” (línea 50). Incluso, el comentario final del profesor (“me parece correcto (.) entonces has regresado por el camino del bien?”, línea 51) es un consejo que se puede entender en una relación de mayor afiliación con la estudiante. En otro contexto, sería, más bien, una amenaza a su independencia. No obstante, en este caso, la broma y la ironía desempeñan un papel a favor de propiciar un mayor intercambio.

En síntesis, en este primer punto, la broma y la ironía usadas por el profesor y los estudiantes generan mayor afiliación entre ambos, lo que propicia diálogos coloquiales que animan a los estudiantes a plantear algunas preguntas o comentarios a su profesor, y compartir algo de sí mismos –como en el caso de la estudiante del ejemplo 3–. Se fortalece la imagen de involucramiento de ambos interlocutores en el diálogo, aunque siempre con riesgo de amenaza a la imagen, como se ve en el ejemplo 2 y 3 (docente tacaño, homosexual, estudiante por el “buen camino”).

2.2 Las broma y las ironías como estrategia de afiliación entre estudiantes

La broma y la ironía también cumplen una función de afiliación entre los estudiantes cuando buscan enfrentar la presión o la imposición del docente. En situaciones de poder desigual, como es la relación en el aula, no se puede discrepar abiertamente o mostrar un desacuerdo; frente a ello, el recurso de la broma y la ironía permiten a los estudiantes ejercer poder para negarse a una

propuesta del docente con cortesía verbal, como se aprecia en el siguiente ejemplo. El contexto es un diálogo que inicia el docente para animar a los estudiantes a participar de un paseo, diálogo que resulta improductivo, porque recurre a la presión o a la broma. Son momentos informales que dan pie a una mayor interacción, aunque por momentos se amenaza la imagen del profesor o de los estudiantes.

Ejemplo 4 ²⁸

- 27 P: levanten la mano los que van a ir al paseo

((algunos alumnos levantan la mano))

a ver voy a contar (.) diez (.) muy bien los que no van
al paseo son la mayoría por lo tanto yo el día viernes
- 28 A: [voy a hacer clase]
no:: ((en coro))
- 29 P: con los que no van de paseo
- 30 A1: ya pues profe (.) usted no va a ir al paseo?
- 31 P: yo no (.) tengo que hacer clase (.) pero los que van?
están aprobados ese día en mi clase

((risas y murmullos de los alumnos))
- 32 P: [(. 1) y si la mayoría va? yo también voy (.) por eso yo
quiero que vaya la mayoría
- 33 A 2: [ya anda solo ps? ((con voz alta, molesto, en medio del
comentario de otros alumnos))]

²⁸ Aula de 2° B del curso Persona, Familia y Relaciones Humanas del profesor Alberto el día 3 de octubre

- 34 P: en mi salón van a ir todos ((sonriendo, refiriéndose a su salón de tutoría))
- 35 A: ya:::? ((en coro, con voz fuerte))
- 36 Aa: no: van a ir tres o cuatro nada más
- ((los alumnos se ríen y el profesor se sonríe))

En este ejemplo, predomina la afiliación entre los estudiantes que usan las risas y respuestas irónicas en coro para expresar su negativa a ir al paseo sin necesidad de responder directamente. Por su lado, el docente usa más bien la broma para presionar a los estudiantes para ir de paseo, lo que amenaza su imagen de independencia.

Empieza el fragmento con una pregunta del docente para saber quiénes irán a un paseo. Como solo la mitad de 18 alumnos levanta la mano, presiona con la asistencia a clases para persuadirlos a ir (línea 27). Pese a que hay un ambiente de broma, los alumnos muestran su descontento con una respuesta en coro (línea 28), y, en otro momento, optan por la risa frente a una broma del docente (línea 31) o también hacen uso de la ironía con una respuesta en coro (“ya::: ?”, línea 35). Ello muestra su incredulidad y el poco aprecio por lo que dice el docente, a quien no le creen, por lo cual le responden también con descortesía verbal (“ya anda solo ps?”, línea 33). En un solo caso, un estudiante busca mayor involucramiento con el docente mediante una pregunta: “ya pues profe (.) usted no va a ir al paseo?” (línea 30), que responde con una explicación: “yo no (.) tengo que hacer clase (.)...” (línea 31).

En este ejemplo, el recurso de la broma y las ironías permiten a los estudiantes eludir hablar directamente del tema y proteger su imagen de involucramiento cuando se les pregunta sobre el paseo. También se protegen de la amenaza a su imagen de independencia (presión para participar del paseo) con las frases irónicas. En este caso, la afiliación entre los estudiantes con las risas e ironía les permiten ejercer poder frente a la imposición para participar de una actividad.

En resumen, en lo que respecta al involucramiento o afiliación, se aprecia que la broma y la ironía pueden propiciar un mayor acercamiento entre docente y estudiantes, o la afiliación solo entre estudiantes. En primer término, cuando el docente ironiza sobre las capacidades de los estudiantes y sobre sí mismo, se da un mayor intercambio entre ambos; se aprecia mayor riesgo para expresar opiniones; se propicia algo de diálogo, a pesar de que este –por momentos– amenace la imagen de involucramiento de ambos (ejemplo 1 y 2). También, los estudiantes consiguen acercarse más al docente cuando bromean con él sobre sus gestos, estatura o sexualidad. Se puede afirmar que ambos colaboran para mejorar por momentos el clima serio, tenso, rígido y silencioso de la clase, aunque siempre con riesgo de pérdida de imagen. En segundo término, la ironía y las risas de los estudiantes funcionan como estrategia para rechazar una actividad propuesta por el docente; en este sentido, fortalecen el involucramiento entre los estudiantes frente a la autoridad del docente. A continuación, se presenta los resultados asociados con el uso de la broma y la ironía para amenazar o dañar imagen, sea la del docente o la de los estudiantes.

2.3 Las bromas y las ironías como estrategias de daño a la imagen del docente y de los estudiantes

Una constante en los siguientes ejemplos es que la broma es iniciada por los estudiantes con el fin de amenazar la autoridad del docente y el control que ejerce en la clase. En este contexto, el docente devuelve las bromas para retomar el control de la clase. Estas bromas mutuas dañan la imagen de involucramiento de docente y estudiantes.

En el siguiente ejemplo, luego de una larga introducción, el profesor se encuentra en el momento de inicio del tema de la clase (“¿Qué es la filosofía?”). El fragmento corresponde al momento de explicación de conceptos, que frecuentemente tomaba gran parte del tiempo de la sesión de clase.

Ejemplo 5 ²⁹

- 1 P: la filosofía (.1)
- 2 A: la filosofada (.)
- 3 A: ((risas))
- 4 P: (mostrando su malestar) ah? si: los torpes de esta sección se creen vivos

Un alumno se autoselecciona y toma el turno para bromear sobre el concepto que va a desarrollar el profesor. Se burla del sentido más serio y formal que el docente quiere darle al tema de la filosofía. Para que surja la broma, esta vez, se encuentran en oposición los siguientes términos: *filosofía* (concepto serio, abstracto) en oposición a *filosofada* (palabra informal, idea poco valiosa).

El estudiante construye poder con su intervención al lograr que los demás alumnos se afilien con él mediante sus risas. Los estudiantes muestran poco aprecio por el tema que plantea el docente; de esta manera, se afecta la imagen de involucramiento del docente y, también, su imagen de independencia en tanto se altera la secuencia de turnos diseñada por él. Ante esta situación, el docente opta por una ofensa para recuperar el poder en el aula (“ah? si: los torpes de esta sección se creen vivos”, línea 4). Pese a que el tratamiento es en tercera persona para mitigar el daño, se afecta la imagen de involucramiento del estudiante con esta frase al llamarlo torpe. Esta vez, los demás alumnos se mantienen callados: no se afilian con el docente en el daño a la imagen de involucramiento del estudiante, autor de la broma.

En el siguiente ejemplo, nuevamente, son los estudiantes los que toman el turno para bromear. La broma tiene más connotación de burla frente al largo discurso del docente. El

²⁹ Aula de 4° B, el curso de Persona, Ética y Relaciones Humanas el día 4 de octubre

contexto es el momento de explicación de una clase que trata sobre la vida saludable y dura en promedio entre 20 a 30 minutos:

Ejemplo 6³⁰

- 54 P: (.1) si venimos mal alimentados (.) si venimos mal alimentados (.) vamos a estar con sueño sí o no? shhh déjame hablar (.) con sueño (.) vamos a estar (.1) cansados (.) agotados (.) no vamos a escuchar bien la clase (.) por lo tanto no vamos a aprender nada (.) cuántos niños asisten al colegio en la mañana sin tomar desayuno? (.) cuántos niños y adolescentes asisten a la tarde sin tomar bien el alimento?
- 55 A: yo : : ? ((tono de burla))
- 56 P: (.) por qué? ((siguiendo su intervención de la línea 54)) (un alumno interrumpe con una broma que no se llega a entender))
- 57 P: por favor (. 2) ((molesto)) (dirigiéndose al estudiante de la broma)
- 58 P: terminaste? ((tono de molestia, dirigiéndose al mismo joven))
(Los alumnos se callan))
- 59 P: bien (.1) ((retoma) ahora (.) los alimentos los debo cocinar (. 1) a medio cocinar?
- 60 A: no :::
- 61 P: tienen que estar bien?

³⁰ Aula de 2° B, el curso de Persona, Ética y Relaciones Humanas el día 3 de octubre

- 62 A: calientes? ja, ja (.) cocidos
- 63 P: cocinados (.) bien preparados (.) con la higiene respectiva (.) los servicios de :: la cocina también debe estar limpio (.) la casa también (.)

Como se aprecia, en esta secuencia, los estudiantes introducen bromas aprovechando las preguntas del docente. Se trata de alterar el control del turno y participar de alguna manera en la clase, debido a que el docente no usa preguntas abiertas para conocer lo que los estudiantes piensan con respecto a la vida saludable, tema de la clase. Así, tenemos la broma de la línea 55 (“yo : : ?”) o la broma de la línea 62 (“calientes? ja, ja (.) cocidos”); ambas son amenazas a la imagen de involucramiento e independencia del docente. En el primer caso (línea 54), la respuesta corresponde a una burla a la pregunta retórica diseñada para atraer la atención de los estudiantes (“cuántos niños asisten al colegio en la mañana sin tomar desayuno? (.) cuántos niños y adolescentes asisten a la tarde sin tomar bien el alimento?”, línea 54). El estudiante aprovecha la contradicción entre estos dos esquemas: *niños y adolescentes con hambre* (real) en oposición a *estudiantes con hambre* (no real).

El uso de la vocal alargada (“yo::”, línea 55) es un recurso prosódico que maximiza la broma (Barros, 2011, p. 575). Frente a ello, el profesor opta por proseguir con su discurso sin hacerle mucho caso y apela a una forma de cortesía verbal para controlar las bromas durante su exposición (“por favor”, línea 57). Posteriormente, la broma de la línea 62 (“calientes? ja, ja (.) cocidos”) volverá a desafiar el control del docente, por lo que inmediatamente el estudiante repara su intervención y completa la frase de la manera esperada por este. El profesor también esta vez prosigue con su explicación (línea 63).

En síntesis, en este ejemplo, las bromas son una muestra de poder de los estudiantes, a partir de lo cual pueden, por momentos, alterar el control que el docente tiene de la clase. Son muestras, también, de la poca valoración hacia el profesor y, por tanto, dañan su imagen de

involucramiento. Esta vez, el docente no devuelve la broma con daño a la imagen de involucramiento del estudiante, pero sí emplea la descortesía verbal para amenazar la imagen de independencia del estudiante bromista y recuperar el control de la clase. La exposición del docente pierde fuerza cuando es tomada al juego, y no estimula la participación o el deseo de aprender. Esta estrategia de los alumnos ha sido frecuente en los meses de observación para amenazar la imagen del docente: irrumpían con sus bromas para tomar el turno y alterar las exposiciones docentes que duraban entre 20 a 30 minutos. Las bromas se constituyen en una forma de hacer sentir su presencia y su protesta por el prolongado control de turno y el poco cuidado o valoración que reciben del docente.

En el siguiente ejemplo, se aprecia no solo la broma de los estudiantes para alterar el control del turno, sino también la broma del docente con amenaza a la imagen de un estudiante. El contexto es el inicio de una clase y el profesor se encuentra explicando el sentido de la filosofía. En un ambiente distendido, el profesor pide la fecha para dar inicio a la explicación de los conceptos de la clase.

Ejemplo 7³¹

- | | | |
|---|------|---------------------------------|
| 1 | P: | fecha? |
| 2 | A1: | 3? |
| 3 | A2: | 4? |
| 4 | A3: | del 10 |
| 5 | A 4: | curso? |
| 6 | A: | ja, ja ((risas, todo el grupo)) |

³¹ Aula de 4° A, el curso de Persona, Ética y Relaciones Humanas el día 4 de octubre

- 7 P: claro (.) como ese señor es un vago (.) ya se olvidó que
llevamos el curso de ingeniería atómica (.) no?
- 8 A: ja, ja ((risas))

Como se aprecia en este ejemplo un alumno desafía la autoridad del maestro: se autoselecciona, toma el turno y asume el rol del profesor (línea 5), lo que causa la risa de sus compañeros y altera el control de la clase a cargo del docente. La broma se produce por la contradicción entre dos tipos de curso (Curso 1 vs. Curso x) en el que se está en la clase: el primero corresponde al curso de Persona, Ética y Relaciones Humanas (curso real), que se opone al Curso x, aquel por el que pregunta el estudiante –como si no supiera en qué curso está– (no real). Esta incongruencia sobre el curso en el que se está³² provoca la risa de los estudiantes, quienes secundan de esa manera la broma del compañero. La pregunta del estudiante rompe la secuencia esperada de pregunta-respuesta que inicia el docente en su intervención. En la medida que se trata de una intervención no esperada por el docente, se alteran los pares adyacentes esperados como parte de la clase (pregunta del profesor-respuesta de los alumnos). Al alterarse la secuencia, se amenaza también el control del docente sobre la secuencia de participación. La broma expone al profesor a la burla del grupo de alumnos y, por tanto, es un acto de amenaza a su imagen de involucramiento. La réplica del docente es una broma irónica (“ya se olvidó que llevamos el curso de ingeniería atómica (.) no?” segunda parte, línea 7), construida por la oposición entre dos tipos de cursos: el primero es el real (curso Persona, Ética y Relaciones Humanas), que se enfrenta al otro, no real (curso de Ingeniería Atómica). La ironía está en el trato supuestamente respetuoso de *señor* junto a la expresión *vago* (“claro (.) como ese señor es un vago”, primera parte, línea 7).

³² Como ya se ha explicado, la broma se produce por la incongruencia entre dos esquemas, en este caso, lo real vs. lo no real (Attardo y Raskin, 1991).

La expresión descortés en este ejemplo es una muestra del poder docente, usada abiertamente para maltratar la imagen de involucramiento del estudiante. Mediante ella, el docente recupera el control de la clase no sin afectar la relación con el estudiante, autor de la broma (línea 7). Por su parte, los demás alumnos expresan “doble afiliación” con sus risas: cuando un estudiante se atreve a bromear desafiando el poder del profesor, se afilian a él por medio de sus risas (línea 6); sin embargo, a la vez, luego de la frase irónica del docente – “claro (.) como ese señor es un vago (.) ya se olvidó que llevamos el curso de ingeniería atómica (.) no?” (línea 7)–, se afilian con este mediante sus risas (línea 8).

Finalmente, en el siguiente ejemplo, se aprecia una interacción más fluida. Los estudiantes se animan a participar, porque reciben reconocimiento del docente, pero la broma de uno de ellos ocasiona que este replique con otra. A diferencia del anterior ejemplo, la broma del docente esta vez se dirige de manera más directa a un estudiante. El contexto es la explicación del profesor sobre el origen del pensamiento como una forma de superar el pensamiento mitológico y la creencia en dioses.

Ejemplo 8 ³³

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | P: | cuándo y dónde se origina este: esta gran sabiduría, este gran saber? |
| 2 | A 1: | de los griegos? |
| 3 | A 2: | Sócrates? |
| 4 | P: | muy bien(.) de los griegos (.) por fin su cabeza está iluminada? |

³³ Aula de 4° b, el curso de Persona, Ética y Relaciones Humanas el día 4 de octubre

- 5 P: a ver todos ((empieza a dictar)) origen de la
filosofía (.)
- 6 A3: Aristóteles?
- 7 P: muy bien ese señor
- 8 A2: Sócrates
- 9 P: muy bien
- 10 A2: ya ves? somos inteligentes
- 11 P: muy bien (.) son inteligentes
- 12 A4: falta Atahualpa (. 1)
- 13 P: oye (.) no menciones a tu papá?
- 14 A: ja, ja ((carcajadas))

Ante una pregunta abierta del profesor (línea 1), dos alumnos se animan a intervenir (línea 2 y 3). La frase de felicitación del docente (“muy bien (.) de los griegos (.) por fin su cabeza está iluminada?”), línea 4), si bien refuerza la imagen de los estudiantes, muestra un tono de sorpresa expresado en la frase adverbial “por fin”, que disminuye de alguna manera la felicitación, por lo que consideramos que la imagen del estudiante solo es fortalecida parcialmente.

En las líneas siguientes, dos alumnos se animan a intervenir y reciben respuestas de felicitación de parte del docente (línea 7 y 8). Un estudiante se anima a tomar el turno para expresar una afirmación positiva al grupo de estudiantes³⁴. Su intervención busca una respuesta afiliativa del profesor (a partir del uso del marcador “¿ya ves?”, así como mediante la afirmación “somos inteligentes”). Para Patrick Charaudeau (2012), este sería un ejemplo de *estrategia de*

³⁴ Su intervención es una respuesta al profesor, que, previamente, en esta clase, los había considerado torpes (ver ejemplo 2).

captación con el fin de incidir en el otro³⁵, debido a que busca lograr el reconocimiento público del docente, la reafirmación de una imagen que continuamente es dañada con expresiones de desaprobación. Ante esta estrategia, no se hace esperar una respuesta de reconocimiento del profesor (línea 11).

En ese contexto, un alumno toma el turno con una broma que altera el tópico y el control del turno para cambiar la secuencia (“falta Atahualpa”, línea 12). Esta vez, la broma se produce por la oposición entre dos esquemas que entran entre la dicotomía no posible/posible: Atahualpa que, en tanto no es un filósofo griego, no es posible, en oposición a Sócrates o Aristóteles, filósofos griegos y, por lo tanto, posible.

La réplica del profesor no se hace esperar (“oye (.) no menciones a tu papá”, línea 13), broma que daña la imagen de involucramiento del estudiante por la connotación de desprestigio y discriminación presente en el enunciado. En este caso, la broma se da por otra oposición, que refiere al binomio lo no actual versus lo actual: Atahualpa, que remite a un inca (no actual) en contraposición a la figura del padre (actual).

El daño a la imagen del estudiante se produce a partir del prejuicio hacia lo indio. Ser hijo de Atahualpa, último inca del Imperio incaico, en vez de ser signo de prestigio, es sinónimo más bien de ser indio, y, por lo tanto, motivo de burla y discriminación. Todos los alumnos sostienen la broma y la celebran con sus risas. En este ejemplo, el docente reproduce ideologías racializadoras y discriminadoras con su broma que el estudiante no enfrenta con estrategias de defensa de su imagen que muestren valoración por la cultura indígena.

En resumen, las bromas y las ironías son una estrategia de los estudiantes para desestabilizar en alguna medida el poder del docente y amenazar su imagen cuando toman el turno (ejemplo 5, 6 y 8). La estrategia docente para recuperar imagen y poder es dañar la imagen de los alumnos también mediante ironías y bromas ofensivas, con las que los califica de vagos (ejemplo

³⁵ Es un tipo de estrategia discursiva diferente a la cortesía que usa un hablante con el fin de conseguir un beneficio de la relación. Con las estrategias de captación, el hablante se expresa de tal manera que provoca la adhesión de quien lo escucha: busca movilizar por medio de la emoción o de la razón esta adhesión.

7) y torpes (ejemplo 5). Otras veces, el docente ignora las bromas o los amenaza directamente (ejemplo 6). En ese sentido, se aprecia claramente que el mayor poder del docente conlleva a que el uso de las bromas o ironías sea en mayor medida definitorio para inclinar las situaciones de tensión a su favor, aunque la broma la hayan iniciado los estudiantes.

Los alumnos que son blanco de la broma o la ironía defienden su imagen y reciben reconocimiento público del docente (ejemplo 8). Los que no son blanco de la broma reaccionan sosteniendo con sus risas la broma o ironía del profesor o del alumno (ejemplo 7 y 8). Por momentos, se afilian con el estudiante autor de la broma en el daño a la imagen del docente o, por el contrario, se afilian con el docente en el daño a la imagen de un estudiante blanco de la burla o ironía. En esa medida, diríamos que una “doble y contradictoria afiliación” puede estar relacionado con la necesidad de mantener imagen para los adolescentes. Como bien señalan Dubet y Martuccelli (1998, p. 14), los estudiantes se preocupan fuertemente por quedar bien frente a los demás; por eso, tienen una *preocupación obsesiva por salvar el propio rostro*. En este sentido, a veces, tienen conductas contradictorias, como son afiliarse en unas situaciones con el docente y, en otras, con sus compañeros:

Las tensiones y los desajustes entre las exigencias de la integración escolar, la preocupación por la subjetivación y los intereses escolares son tales que los colegiales están “obligados” a hacer juicios y críticas contradictorios, de decir todo y su contrario y de no saber a veces lo que quieren verdaderamente [...] se dotan de un rostro que les permite administrar esos tironeos. El rostro opera como un mecanismo de protección pero también como un medio de reducción de la complejidad, una manera de administrar esa realidades contradictorias y dar la imagen de una autonomía [...] (Dubet y Martuccelli, 1998 p. 13).

En otras palabras, la presión de la clase por mantener la imagen lleva a los estudiantes a

afiliarse con quien muestra más poder en determinados momentos en el aula. No siempre están del lado del grupo de los estudiantes; a veces, toman distancia de su identidad de estudiantes para alinearse con el docente cuando la balanza de poder se inclina para su lado.

En síntesis, en esta segunda parte de la investigación, se aprecia que las bromas e ironías están al servicio de dos distintos objetivos en la interacción. El primer objetivo es propiciar mayor cercanía en la relación entre docente y estudiantes, o entre estudiantes. Por un lado, las bromas pueden servir para propiciar el diálogo y afiliación entre docente y estudiantes; en este caso, su uso permite al docente defender su imagen sin recurrir a las ofensas directas o imposiciones que usa con gran frecuencia en sus clases. A su vez, cuando los estudiantes se alinean con la broma del docente, se genera mayor cercanía entre ellos para la interacción. Por otro lado, los estudiantes se afilian entre sí gracias a la ironía y las risas como forma para expresar desacuerdos o rechazar una actividad. En este sentido, la broma fortalece la afiliación entre los estudiantes frente a la autoridad del docente.

Un segundo objetivo y más frecuente en la investigación es usar las bromas y las ironías como formas de control y de ejercicio de poder en la interacción con el consiguiente daño a la imagen de los interlocutores (profesor o estudiantes). Los estudiantes amenazan la imagen de involucramiento y de independencia del docente cuando toman el turno e intervienen con bromas. No respetan lo que dice el docente o lo toman a la burla, lo que es una muestra de la poca valoración de su persona. Además, alteran las secuencias de la clase (de estructura participativa cerrada), lo cual amenaza el fuerte control que tiene el docente sobre la participación. En esos casos, la respuesta más frecuente del docente es devolver también las bromas e ironías con daño a la imagen de los estudiantes. Se resuelve así la tensión generada por las bromas de los estudiantes y, de esta manera, el docente recupera el control del aula.

3. La voz del estudiante

El protagonismo del discurso en el aula lo tiene sin duda el docente. Sin embargo, los estudiantes

también hacen oír su voz gracias a diversas estrategias. En las páginas anteriores, ya se ha dado cuenta del uso de algunas de ellas: las respuestas en coro, el uso de bromas, ironías y risas, el silencio, las respuestas monosilábicas, las respuestas con descortesía verbal como forma de salvaguardar o defender su imagen. En esa línea, en esta sección, se busca demostrar el uso de estrategias de control interaccional – como son el control del tópico y el control del turno como mecanismos de resistencia–, que son usadas por los estudiantes para ganar espacios de participación en la clase. En específico, se analizan los cambios de tópico en la agenda de la clase, el uso del habla simultánea y los silencios como manifestaciones de poder frente a la imposición o transmisión de contenidos. Su uso rompe la rigidez y la monotonía de las clases; del mismo modo, permite el despliegue de otras identidades y la incorporación de otras voces necesarias en la construcción de la dinámica del aula que es imposible que se dé sin el aporte de los estudiantes.

3.1 La regulación de agendas y el control del tópico

La regulación de agendas y el control del tópico son aspectos del control interaccional que dan a conocer también información sobre la relación entre docente y estudiantes, y la manifestación del poder en esta interacción. En general, quien determina la agenda que se va a tratar es quien tiene más poder en una relación. En el contexto de la clase, quien tiene más poder es el docente y, por ello, es él quien comunica la agenda al inicio y final de la interacción, y la plantea en transacciones o episodios (Fairclough, 1992, p. 156). La agenda que plantea el docente se deriva de un currículo formal, formulado a nivel institucional en el marco de lineamientos locales y nacionales. El control del tópico en el aula está directamente relacionado con la agenda previa que el docente planifica para tratar en la clase. Es introducido y cambiado por el docente durante la clase, pero los estudiantes pueden también influir o cambiar el tratamiento de los tópicos en el discurso. En ese sentido, algunos investigadores, como Fairclough (1992, p. 155), sustentan que hay una gran diversidad de tópicos que se pueden construir y desarrollar en una interacción pero que no se puede predecir cómo se va a desenvolver el tratamiento de un tópico en la interacción. El

mecanismo por el cual se establecen los tópicos es que uno de los interlocutores, frecuentemente el que tiene más poder ofrece un tópico, este es aceptado o rechazado por el otro y luego elaborado por el primer participante. En la interacción en aula aunque el docente tiene una agenda, los estudiantes pueden introducir sus comentarios, ideas, opiniones; incluso, pueden aprovechar el turno para cambiar los tópicos y alterar lo planificado por el docente. Esta situación se verifica en el siguiente ejemplo, que sucede al inicio de la clase. En este caso, el profesor está brindando consejos porque ya está cerca el fin de año y, a la vez, está planteando orientaciones sobre una tarea que va a dejar. El grupo de estudiantes es el grupo de tutoría del profesor. Se aprecia mayor diálogo que con la mayoría de clases a su cargo.

Ejemplo 1

- 1 P: e:: estamos celebrando este mes?
- 2 A: santa rosa de Lima
- 3 P: santa rosa? y miren? no llegamos a hacer nada? por qué?
- 4 A: ()
- 5 P: por qué?
- 6 A: no hay tiempo ((tono bajo))
- 7 A: feriados, actividades ((tono bajo))
- 8 P: hay mucha este:: desidia y aparte por lo del terremoto . <quizás nos alejó de lo que teníamos planeado> sin embargo? setiembre el mes de la juventud? si tenemos que hacer todo(.) está bien?
- 9 A: Perú ganó
- 10 A: Perú ganó
- 11 A: Perú ganó profe

- 12 A: ja, ja
- 13 P: qué ganó?
- 14 A: ()
- 15 P: en qué ganó? (señalando a un alumno con el dedo)
- 16 A: () ((todos hablan a la vez))
- 17 P: en qué ganó? ((señalando a un alumno con el dedo))
- 18 A: () ((en coro))
- 19 A: partido
- 20 P: ya . contra quién jugó?
- 21 A: tayiquistán
- 22 A: Tayiquistán
- 23 P: tayaqistan?
- 24 A: Tayiquistán
- 25 P: ya
- 26 A: ja,ja
- 27 P: ya. cuánto ganó?
- 28 A: por penales
- 29 P: cuánto ganó?
- 30 A: cinco cuatro
- 31 P: cinco cuatro y (.2)
- 32 A: a usted le gusta ver el deporte?
- 33 A: () ((muchas voces de alumnos))

- 34 P: en realidad a mi no me interesa nada lo que es el deporte
- 35 A: () ((murmullo de alumnos))
- 36 P: [y por qué no me interesa?]
- 37 A: vóley
- 38 A: ja,ja
- 39 P: [porque no soy (.2)]
- 40 A: ji, ji
- 41 P: [no, no, no ni vóley ni (.1)] ahora el deporte que yo sé que les gusta
- 42 A: ja,ja
- 43 P: y los felicito (.) ya . ya los escuché en su deporte ahora (.3) qué
tarea hemos tenido?

((protestas))
- 44 A: ya, ya::: ((en coro))
- 45 P: eso sí no, no?
- 46 A: golpes de estado ((entre el murmullo))

El ejemplo inicia con una reflexión sobre la poca actividad del docente y su grupo de estudiantes durante el mes. Se invita con preguntas a la participación; los estudiantes dan respuestas variadas a la pregunta del profesor, pero él no los toma en cuenta (“no hay tiempo”, línea 6; y “feriado, actividades”, línea7), porque implicaría alterar el tópico de la conversación.

El docente tiene en su agenda la respuesta, expresada en la línea 8 (“hay mucha este:: desidia y aparte por lo del terremoto . <quizás nos alejó de lo que teníamos planeado> sin embargo? setiembre el mes de la juventud? si tenemos que hacer todo(.) está bien?”). Como

explica Fairclough en una situación de desigualdad de poder quien tiene menos poder, en este caso, los estudiantes, pueden quedarse callados o responder en forma ambivalente en la interacción. El docente usa una estrategia de explicitación con la pregunta *está bien?*³⁶ para obligar a que los estudiantes respondan lo que él quiere, que en setiembre sí podrán hacer las actividades planificadas. De esta manera fuerza a que los estudiantes expresen su acuerdo con lo que él plantea (Fairclough, 1992, p. 157). Sin embargo, ellos toman el turno y cambian el tópico (líneas 9, 10, 11, 12), lo que significa que el docente no logra imponer su opinión con esta estrategia y son, más bien, los estudiantes quienes ejercen poder con sus intervenciones.

Aunque los estudiantes introducen un nuevo tópico, el docente se esfuerza por mantener el control del mismo; para tal fin, diseña otras preguntas (“qué ganó”, línea 13; “en qué ganó”, línea 15; “ya, cuánto ganó?”, línea 27). No obstante, los estudiantes no siempre responden lo esperado, pues quieren también plantear el tópico de la conversación respondiendo, por ejemplo, que Perú ganó por penales (línea 28) o autoseleccionándose; de este modo, le hacen preguntas a su profesor sobre sus gustos (“a usted le gusta el deporte”, línea 32).

Como el docente no se afilia con el tema de interés de los estudiantes (“en realidad a mí no me interesa nada lo que es el deporte”, línea 34) se genera distancia, frente a lo cual los estudiantes optan por el murmullo en grupo, pausa que aprovecha el docente para retomar el control del turno y del tópico con el diseño de una repregunta hacia sí mismo (“y por qué no me interesa?”, línea 36) en vista que los estudiantes han optado por no seguir preguntando.

Es importante anotar cómo los estudiantes insisten en introducir tópicos para dialogar: recurren al habla simultánea para interrumpir o responder por el docente (“vóley”, línea 37). Con sus risas (líneas 40 y 42), no dejan hablar al profesor y le impiden explicar por qué no le gusta el

³⁶ Fairclough señala que una estrategia de quien tiene más poder es diseñar formas para forzar a que N-P sea explícito, puesto que ser ambivalente o quedarse en silencio son clásicos mecanismos de defensa de parte de N-P. De esta forma, P (docente) busca que N-P (estudiantes) confirme la información que P quiere. Cuando hay ambivalencia o se está en silencio –mecanismos de defensa de parte de quienes no tienen el poder (N-P) en la interacción–, la estrategia puede consistir en forzar la explicitación (Fairclough, 1992). La formulación es también un modo efectivo de forzar a un interlocutor a dejar de lado la ambivalencia.

deporte. Ante esta situación, el docente cambia el tópico (“ya . ya los escuché en su deporte ahora (3) qué tarea hemos tenido?”, línea 43). El uso del marcador “ya” refuerza la terminación del tópico tratado (Poblete, 1997, p. 6); así también, la pausa y la pregunta en la línea 43 se diseñan para el cambio del tópico en la conversación. Un alumno se anima a dar respuesta a la pregunta docente. De esta manera, este último retoma el control del tópico y la clase continúa.

En resumen, los estudiantes han logrado por algunos minutos dialogar con su profesor, debido a que han puesto en la agenda de la clase su interés por el deporte. El docente ha cedido el control del tópico, pero también ha tratado de influir en el manejo del nuevo tópico mediante preguntas inquisitivas como muestra de control (“qué ganó”, línea 13; “en qué ganó”, línea 15; “ya. contra quién jugó”, línea 20; “cuánto ganó”, línea 27). Los estudiantes han buscado retomar el control del tópico mediante diversas estrategias: una pregunta sobre los gustos deportivos de su profesor (línea 32), el habla simultánea y las risas (líneas 37, 38, 40 y 42). Finalmente, el ejemplo nos permite también ver el control que tiene el profesor sobre la agenda, en la medida que, con el diseño de preguntas, retoma el control de la clase. La agenda es clara: se debe continuar con el contenido del curso luego de haber escuchado brevemente a los estudiantes hablar “en su deporte”, que, además, no es un tema que interese al docente, como él mismo señala.

Los tópicos de la conversación, como plantea Fairclough (1992, p. 155), nos informan sobre las percepciones, visiones o preocupaciones de la vida ordinaria, y su estructuración en el “mundo de la vida”³⁷. De ahí su importancia en la interacción en aula. El ejemplo citado nos permite conocer los estereotipos que se manejan en la clase sobre el género, el deporte y la participación en la clase. La secuencia nos presenta a los estudiantes varones con el control del tópico, porque ninguna de las intervenciones fue hecha por mujeres. En general, la mayor participación estudiantil en las clases observadas estuvo concentrada en los estudiantes, lo que es coherente con lo que la tradición indica sobre las observaciones de clases: que las voces de las

³⁷ El mundo de la vida estaría compuesto por la cultura, normas, creencias, necesidades y afectos de los miembros de la institución que configuran la identidad de la escuela (Sergiovanni, 2000, p. 19).

estudiantes están silenciadas en las aulas³⁸. Es probable que también se relacione con el tópico tratado –el tema del fútbol–, considerado un deporte para hombres. Incluso, cuando algún estudiante introduce el tópico del vóley, lo hace en el contexto de bromas y risas para molestar al docente por el prejuicio hacia este deporte, que se asume que es para mujeres. Las estudiantes no reaccionaron a esta broma defendiendo su imagen: prefirieron el silencio o acompañar con risas a lo que decían sus compañeros; de este modo, se afilian con ellos para bromear al profesor.

Con este ejemplo, se observa la habilidad de los estudiantes para influir e introducir nuevos tópicos en el contexto de una interacción más coloquial. Como se puede apreciar, aunque los tópicos como tales están predeterminados en la escuela y el profesor los impone en el aula, los estudiantes tienen posibilidades de variar dentro de cada clase el tratamiento de los mismos, aun cuando el control sea muy rígido. Esto es posible gracias al poder local que se construye en cada interacción.

3.2 El control del turno: Los silencios y el uso del habla simultánea

En este punto, se muestran los mecanismos que usan los estudiantes para participar en un contexto de fuerte control del turno de parte del docente. Sus voces son indicadores del deseo de mostrar sus ideas en la clase. Mediante el habla simultánea, los estudiantes buscan abrir espacios para ser escuchados e intentan contribuir en la interacción. No siempre se escuchan sus voces con claridad, pero se genera una dinámica más activa en la interacción.

Sobre el habla simultánea, Sidnell (2010, p. 52) plantea –a partir de las evidencias en las investigaciones– que esta tiene lugar, en primer lugar, cuando hay una alta restricción de espacio

³⁸ Rymes (2016) refiere a varias investigaciones al respecto. Una de ellas es la de Ben Rampton, quien realizó un estudio en clases de secundaria en Inglaterra. A partir de ello, encontró que, por ejemplo, los varones, que eran los de mejor logro, focalizaban la participación: eran sobresalientes participantes en las discusiones en clase; hacían bromas, se divertían y jugaban con el lenguaje del profesor. Las alumnas no participaban de esta situación, y, quizás como resultado, no se identificaban con la escuela y no apreciaban la participación en la clase. Aún más, debido a que los estudiantes las molestaban durante las discusiones, ellas eran reacias a participar (Rymes, 2016, p. 35).

para la conversación. En segundo lugar, es más producto del sistema de toma de turnos que una violación de dichas reglas; en tercer lugar, entre los analistas de la conversación, se trata como un problema que debe resolverse y repararse. En consecuencia, el habla simultánea no es lo que los analistas de la conversación llaman tradicionalmente “una forma de no escucha al otro”, porque incluso largos episodios de habla simultánea pueden ser una muestra de que la conversación se cristaliza. Sidnell resalta que el habla simultánea puede ser una muestra de que los participantes esperan la intervención del otro, sílaba por sílaba (2010, p. 52). Sin embargo, también, se pregunta cuándo el habla simultánea es más bien una interrupción. Concluye que, en estos casos, la presencia del habla simultánea es una muestra de trayectorias de acción diferentes y, quizás, también con evidencia de desafiliación con el otro (Sidnell, 2010, p. 54). Desde este marco, se analiza el siguiente ejemplo para evaluar si la presencia del habla simultánea es una manifestación de desafiliación y distancia del docente. En este fragmento, se nota que los estudiantes quieren participar en varios momentos de la secuencia de una clase sobre el origen de la filosofía. El profesor inicia la secuencia con una introducción para involucrarlos en el tema:

Ejemplo 2

1 P: bien (.2) vamos a trabajar un tema? que tiene (.2) que ver con lo que (.) actualmente nosotros (.3) e :: hacemos diariamente. (.2) nosotros actualmente para hacer una cosa primero tenemos que?

2 A: [razoNAR]

3 A: pensar

4 P: [razonar. pensar no?]

5 A: ()

6 A: estudiar

7 A: pensar

- 8 P: no? Pero ::: pero el razonar y pensar(.2) serán cosas de la actualidad? (.3) serán cosas de la actualidad? (.3)
- 9 A: no :::
- 10 P: o vienen de tiempo atrás?
- 11 A: atrás
- 12 A: ()
- 13 A: ()
- 14 P: [vienen (.3)]
- 15 A: ()
- 16 P: vienen de tiempo ? (.3) ATRAS y <desde cuando exactamente (.2) desde cuando>
- 17 A: ()
- 18 A: de los cavernícolas (.2) ((voz alta))
- 19 A: [()]
- 20 P: si vas hablar, habla con propiedad ya? sino cállate por favor
- 21 A: este::
- 22 A: ()
- 23 P el hombre que sabe? (. 2)
- 24 A: [()]
- 25 P: el hombre que sabe (.2) es el hombre que:: (.3) puede ya? distinguir las cosas pero (.2) habrá pensado el primitivo?
- 26 A: no:::
- 27 P: habrá razonado el primitivo?

- 28 A: no
- 29 P: incluso las primeras civilizaciones como los egipcios (..) <ellos habrán pensado?, habrán razonado? habrán fundamentado las cosas? (..) habrán entendido el comportamiento de los astros?>
- 30 A: No
- 31 P: habrán entendido la existencia de () humanos ? (.3) no
- 32 A: [()]
- 33 P: pero sí adoraban dioses
- 34 A: sí adoraban dioses falsos
- 35 P: sí tenían sus e::: actividades culturales o sea algunas cosas que hacían pero (.2) le habrán dado sentido a las cosas que hacían? se habrán dado explicaciones por qué lo hacían? no . no?

En este ejemplo, se aprecia una mayor participación de los estudiantes que toman el turno mediante el habla simultánea y la autoselección. El docente diseña la secuencia de participación de tal manera que los estudiantes solo deben completar la frase (línea 1). Dos estudiantes en habla simultánea completan el enunciado con unidades esperadas (“razonar”, línea 2; y “pensar”, línea 3). El docente confirma la información que han respondido los estudiantes (“razonar, pensar no?”, línea 4); así, se cumple la estructura IRE (inicio-respuesta–evaluación) en esta secuencia. Sin embargo, otro alumno intenta tomar el turno en habla simultánea con el docente con otra respuesta que no se pudo oír con claridad (línea 5).

Prosigue el docente con el diseño de preguntas *orientadas*, que buscan solo la confirmación de la información dada –“no? pero::: pero el razonar y pensar (.2) serán cosas de la actualidad?(.3) serán cosas de la actualidad? (.3)”, línea 8); “o vienen de tiempo atrás?”, línea 10–. Estas preguntas son una estrategia para mantener el control de la agenda de la clase: hablar sobre

el origen del pensamiento en la historia. Como esa es la agenda, otras respuestas de los estudiantes en voz baja no son tomadas en cuenta (línea 12 y 13) por el docente.

Sin embargo, los estudiantes desean intervenir y, por eso, toman el turno en habla simultánea (línea 15) aprovechando una pausa en el enunciado docente (línea 14). Este último no toma en cuenta esta intervención en voz baja y prosigue con su enunciado (“vienen de tiempo? (.3) ATRÁS y <desde cuándo exactamente (.2) desde cuándo>”, línea 16). El diseño de la entonación ascendente, las respuestas que solo completan la frase enunciada por el docente y la rapidez en la pronunciación son estrategias que usa para no ceder el turno. Como consecuencia, los estudiantes no pueden percibir la proyección del final de ese turno. Lo mismo sucede cuando alarga la duración de algunas vocales (línea 8) o hace pausas al interior de una intervención (línea 25). Hacen falta los espacios de *transición relevantes* en los puntos posibles de terminación. Como explica Sidnell (2010, p. 48), estos son de suma importancia para que el interlocutor perciba el momento de transición y se produzca, de esta manera, la *alternancia de turnos*. Los oyentes monitorean las características sintácticas, prosódicas y pragmáticas del turno en curso para identificar que está empezando el momento de terminación de la intervención.

Los estudiantes continúan participando (línea 17 a la 19). Un estudiante se selecciona (línea 19) y es esta vez el docente quien interrumpe en habla simultánea para llamar la atención a otro estudiante por su respuesta (“de los cavernícolas (.2)”, línea 18). Su intervención (“si vas hablar, habla con propiedad ya? sino cállate por favor”, línea 20), en lugar de ser una oportunidad para reflexionar sobre el repertorio adecuado en la clase³⁹, daña la imagen de involucramiento e independencia del estudiante: sanciona su participación y desvaloriza lo que dice.

La secuencia continúa mostrando el deseo de los estudiantes de participar, a pesar de las amenazas a su imagen. La estrategia que utilizan es la autoselección (línea 21 y 22). El docente

³⁹ Rymes (2016), a partir del enfoque del repertorio, plantea que los profesores emplean la *sobredeterminación* como una forma para sancionar el uso de algunas palabras en el contexto de la clase, porque no son apropiadas en el lenguaje técnico o académico. No obstante, también plantea que hay palabras cuyo uso debe ser desmitificado en clase. Lo importante sería, según la autora, desarrollar más conciencia en los estudiantes sobre el uso de las palabras y el contexto apropiado de uso.

no considera esas intervenciones y retoma el turno, aunque no parece tener muy claro lo que va a decir: “el hombre que sabe (.2)” (línea 23). Esta pausa es aprovechada por un estudiante para intervenir (línea 24), pero el docente lo interrumpe para continuar la frase que dejó trunca. Desde la línea 20 hasta las líneas 25 y 33, se aprecia una secuencia de interrupciones del docente a las intervenciones de los estudiantes. Esta es una muestra de cómo el habla simultánea puede ser un acto de no afiliación (Sidnell, 2010, p. 54), mientras que los estudiantes buscan espacios para participar y contribuir en la interacción, el docente usa el habla simultánea para interrumpir; son dos direcciones diferentes las que guían a docente y estudiantes respectivamente. Esta forma de conducir la interacción, luego, genera que los estudiantes ya no quieran colaborar en la construcción de los diálogos. Las líneas 31 y 35 nos muestran que los estudiantes no se afilian con su agenda, debido a que no responden a las preguntas planteadas por el docente:

31 P: habrán entendido la existencia de () humanos? (.3) no

35 P: sí tenían sus e::: actividades culturales o sea algunas cosas que hacían pero (.2) le habrán dado sentido a las cosas que hacían? se habrán dado explicaciones por qué lo hacían? no . no?

Ambas preguntas (línea 31 y 35) no son respondidas por los estudiantes a pesar de la pausa que hace el docente en ambos casos. Estos ejemplos muestran la resistencia de los estudiantes a seguir el patrón solicitado por el docente; al no intervenir, obligan al docente a responderse a sí mismo.

En resumen, el ejemplo 2 es una muestra del deseo de los estudiantes de ser escuchados. Si bien se aprecia que el profesor diseña la secuencia con una alta restricción de espacio para la conversación (Sidnell, 2010, p. 52) mediante el alargamiento de las frases, las secuencias cerradas de preguntas-respuestas conocidas o el uso de frases incompletas, los estudiantes se las arreglan para romper la monotonía de los pocos espacios diseñados para su participación con las respuestas

monosilábicas (líneas 9, 11, 26, 28 y 30) o las respuestas en voz baja (líneas 12,13, 17 y 22). Las intervenciones en *habla simultánea*, pese a que no pudieron ser registradas (líneas 5, 15,19 y 24), son signos del deseo de participar en varios momentos de la secuencia. Incluso, la censura del docente a una participación (línea 20) no impide las intervenciones de los estudiantes. La influencia en cada turno va configurando una dinámica, que, si bien es de mayor dominio del profesor, por momentos, se torna en una lucha por ganar el turno.

Esta investigación verifica lo que otros estudios como el de Candela (1999)⁴⁰ habían encontrado. Las estrategias usadas por los estudiantes son muestras del poder local que se redefine en la interacción⁴¹:

[...] el rol de los participantes es también renegociado en la interacción en clase. Para los participantes en la interacción en clase, el control y la asimetría de poder parecen ser un tema en constante redefinición. Los aprendices algunas veces ejercitan poder local aunque esto no ocurra en todas las interacciones y no con todos los estudiantes (Candela, 1999, p. 159).

Las intervenciones en habla simultánea e incluso el silencio son muestras del poder local de los estudiantes, puesto que, sin la participación de ellos, la clase no puede continuar. A la vez, el habla simultánea es un signo de colaboración con la interacción. Sin embargo, luego de varios intentos de intervención, los estudiantes optan por no responder; el recurso del silencio rompe el control de la clase, en esa medida los estudiantes se desafilian y se distancian de la interacción. Es una forma de rebelarse frente a la poca valoración que reciben cuando intervienen.

En síntesis, en esta tercera parte de la investigación, se ha comprobado que los estudiantes

⁴⁰ Candela investiga en clases de nivel básico de Ciencias si la estructura IRE mantenía el poder del profesor.

⁴¹ El estudio da cuenta de cómo la asimetría de poder se construye en cada turno, pues los estudiantes y el profesor constantemente modifican y negocian el discurso.

buscan una mayor interacción con el docente y colocan tópicos que enriquecen las agendas con sus voces. De esta manera, se afilian con el docente y así muestran diversas identidades que pocas veces han desplegado en las clases. El uso del habla simultánea y la autoselección son modos de colaboración con la construcción de la clase. También, la presencia del silencio y las respuestas cortas tienen un significado. Muchas clases durante el periodo de observación transcurrieron con largos momentos de silencio de parte de los estudiantes. Para indagar sobre sus significados, se buscó conocer el testimonio de los estudiantes en relación con sus profesores:

Entrevistadora: ¿Cómo te gustaría que fueran tus profesores?

Alicia: me gustaría que sean más amables, que no sean renegones, y que jueguen con nosotros.

Javier: me gustaría que los profes tengan otra manera de expresarse, sean buenos, que jueguen con nosotros (...)

María: quisiera que sean más amables, porque a veces llegan amargos y se la agarran con nosotros (...)

Rosa: (...) deberían de enseñar con dinámicas, muchos se duermen, deberían de pasar fotos, videos,.. y como te duermes te gritan, te insultan y también hay muchos profesores que llegan molestos y hablan lisuras y hay muchos que no estamos acostumbrados a eso y no nos respetan, y ellos nos piden respeto y no cumple su función (...)

Sus palabras muestran lo que quieren en su relación con sus docentes: trato amable, respetuoso y consideración, porque no se sienten a gusto con el trato que reciben. Es probable que el silencio que embarga muchas de las clases sea una muestra de resistencia ante el maltrato; un signo de reclamo, rabia, rebeldía frente al trato y a la dinámica del aula donde no se sienten

acogidos ni considerados; reflejo también de la apatía, pasividad, desinterés o conformismo que sienten frente a una interacción que no los ayuda a aprender porque el fuerte control de la interacción inhibe el pensamiento crítico y la posibilidad de escuchar múltiples perspectivas (Rymes, 2016). El silencio es, en ese sentido, una forma de ejercer poder frente a un discurso docente que intenta representarlos como poco hábiles y les atribuye toda la responsabilidad por los bajos desempeños.

Finalmente, en relación con los estudiantes, la presente investigación ha comprobado que estos hacen sentir su presencia en el aula ya sea de manera pasiva o activa (McLaren, 1995, pp. 160, 169). Se puede afirmar que ejercen resistencia de una manera más pasiva con su silencio, su expresión corporal aletargada o el poco contacto visual con el docente durante la interacción; su presencia es más activa cuando usan preguntas interaccionales o bromean con el docente. También, se observa resistencia cuando recurren a estrategias de autofortalecimiento de su imagen (Nieves, 2012, p. 190) o pugnan por ganar el turno, mediante el habla simultánea, y cuando aportan a la construcción de los contenidos con la introducción de tópicos de su interés. Son esos momentos en los que fluye una interacción más rica, en que ambos, docente y estudiantes, comparten algo de sí mismos, y así generan mayor cercanía y afiliación.

Conclusiones

Esta investigación ha mostrado que las relaciones interpersonales entre el profesor y sus estudiantes tienden a ser distantes y poco dialógicas. El análisis de las prácticas discursivas nos revela un docente que se construye como alguien poco cercano a los jóvenes, que no se compromete a profundidad con la vida de los estudiantes: sus necesidades, deseos o problemas que afrontan en esta etapa crucial para sus vidas. El uso que hace el docente del poder es para controlar la interacción pero resulta ser relativo y poco sostenido, porque no recibe respeto ni aprecio de parte de la mayoría de los estudiantes. En otras palabras, es un poder que no se visibiliza en el reconocimiento de la autoridad docente y en una relación fluida, amigable, cercana.

La relación funciona para la transmisión de contenidos mediante la exposición o dictado de conceptos sin espacio para que los estudiantes construyan su propia representación de los mismos a partir de su vida cotidiana. Este hallazgo corrobora lo encontrado en otras investigaciones previas sobre la fuerte presencia del dictado, la explicación y la memorización en las aulas peruanas (Oliart, 2011, p. 117; Ames y Ucelli, 2008, p. 156). El análisis del uso de preguntas nos permite corroborar que el docente diseña la interacción para transmitir información. En este sentido, la estructura de participación IRE que tiene gran parte de estas preguntas restringe la opinión libre de los estudiantes, y no posibilita pensar críticamente sobre los contenidos curriculares ni incorporar en el aula tópicos de interés de los estudiantes. Es decir, estamos ante enunciados que tienen la forma de pregunta, pero no solicitan una información o acción, sino que se diseñan para que los estudiantes repitan la información con respuestas monosilábicas, con frases cortas o respuestas en coro.

El uso de preguntas para la transacción genera distancia en la relación entre el profesor y sus estudiantes, pues, al no valorarse su mundo personal y social y restringir su participación, se daña su imagen de involucramiento e independencia. Este hallazgo también se encontró en un estudio anterior sobre formadores de docentes donde se da cuenta del poco valor que le daban los

formadores a la expresión de los estudiantes en las clases, lo que sería una constatación de la reproducción que hacen los docentes de lo aprendido en sus años de formación: “En general no se espera nada de los estudiantes, salvo que cumplan con las formalidades que se les encomiendan para cumplir con el requisito de tener una nota. Sus preguntas o inquietudes no son esperadas o valoradas, y menos aún estimuladas” (Oliart, 1996, p. 61).

Por otro lado, el docente hace poco uso de las preguntas interaccionales para propiciar el intercambio, la construcción de los contenidos en las clases o un mayor involucramiento con sus estudiantes. Más bien, utiliza estas preguntas para expresar críticas que dañan la imagen de involucramiento y de independencia de los estudiantes, en la medida que buscan silenciarlos para continuar con la exposición de contenidos. Como este es un uso frecuente de las preguntas interaccionales, cuando el docente las usa con cortesía verbal, no consigue afiliación con sus estudiantes. Ellos responden con descortesía verbal, por lo cual no se logra el acercamiento en la interacción. Ante las constantes críticas en las que ven amenazadas su imagen, los estudiantes realizan actividades de autoimagen para defenderse y representarse de manera más positiva. Son los momentos en los que comparten sobre sus gustos o actividades laborales. En síntesis, el uso de preguntas no cumple la función de propiciar el diálogo e intercambio, generar aprendizajes y fortalecer la imagen de los estudiantes. El docente usa pocas estrategias discursivas como la cortesía verbal que contribuyan a una mejor relación con los estudiantes, con respeto y valoración de sus personas.

En cuanto al uso de las bromas y las ironías, esta investigación ha mostrado que tanto profesor como estudiantes muchas veces recurren a ellas para construir afiliación. El docente propicia una mejor atmósfera en las clases y le sirven como recurso alternativo para mantener el control de la interacción, en vez de recurrir a las ofensas o a las amenazas a los estudiantes. Estos últimos también las aprovechan para proteger su imagen cuando quieren expresar sus desacuerdos con el docente o para generar mayor afiliación entre ellos.

Sin embargo, así como pueden cumplir una función afiliativa entre docente y estudiantes,

o entre los mismos estudiantes, las bromas también pueden ser una estrategia para dañar la imagen de los interlocutores. Los estudiantes dañan la imagen de involucramiento del docente cuando sus bromas lo exponen a la burla de la clase y alteran el control del turno. Es una forma de ejercer poder de los estudiantes, que pone en tensión su relación con el docente. Por su parte, el docente intenta resolver la tensión con otras bromas que dañan la imagen de involucramiento de los estudiantes (calificativos negativos, actos de descortesía verbal) con el fin de recuperar el control de la clase. En ese sentido, en la interacción, las bromas afilian, pero también desafilian a los interlocutores. Con el uso de las bromas, el docente se construye como una persona que tiene el control del aula, pues las utiliza para resolver situaciones de tensión en las que ve amenazados su imagen y su poder. No obstante, también los estudiantes se construyen como sujetos con cierto poder para desafiar el control de la clase cuando alteran con sus bromas el control del turno.

El estudio del control interaccional (el control del tópico y del turno) nos revela también a estudiantes que resisten ante la imposición o buscan transformar la dinámica de la clase. Muestran su resistencia pasiva con el uso del silencio; el poco contacto visual; la expresión corporal aletargada, como signos de malestar, rechazo, aburrimiento y apatía ante un discurso centrado en el docente. También, resisten activamente cuando intentan subvertir el orden con sus bromas e ironías, que alteran el control del turno a cargo del docente. De este modo, los estudiantes no solo resisten, sino también muestran su deseo de aprender y colaborar con la interacción cuando introducen tópicos en la agenda, usan el habla simultánea o toman el turno para hacer preguntas más personales a su profesor, o simplemente revisan solos los textos escolares o dialogan entre sí. Estos momentos no son los más comunes, pero son significativos y se constituyen en un potencial poco aprovechado en la dinámica escolar. Son oportunidades de cambio del sistema jerárquico escolar en el que los estudiantes construyen sus propios sentidos y representaciones de los contenidos, al margen incluso del docente.

La observación de otras clases con otros profesores permitió también conocer que, en la misma escuela, otros docentes propiciaban una mayor interacción con sus estudiantes, con preguntas más abiertas y su trato más cercano, expresado en el lenguaje, lo que contribuía con

una mayor participación. Sin embargo, tuvo que delimitarse la investigación por la gran cantidad de información recogida.

En síntesis, el estudio destaca el potencial de la observación detallada de las interacciones en el aula para el conocimiento a profundidad de un perfil docente que todavía está muy presente en las escuelas peruanas, especialmente en las escuelas públicas (Oliart, 1996; Ames y Uccelli, 2008). Bajo el marco del análisis del discurso se ha podido conocer cómo el docente hace uso del poder para la construcción de interacciones verbales centradas en la transmisión de contenidos, con escasa presencia de la voz de los estudiantes. La investigación del discurso en aula abre un horizonte de conocimiento amplio para entender las relaciones interpersonales, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, aporta al conocimiento de las identidades de los diversos actores que participan de la dinámica escolar.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. y Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En: Benavides, M. ed. *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Álvarez, A. (2002). La expresión del consenso en dos marcadores venezolanos. *Oralia*, 5, 7-28. Recuperado de <http://www.human.ula.ve/linguisticahispanica/documentos/Alvarez4.pdf>
- Attardo, S. (2008). Semantics and Pragmatics of Humor. *Language and Linguistics Compass* 2(6), 1203–1215.
- Attardo, S., Hempelmann, C. y Di Maio, S. (2002). Script Oppositions and Logical Mechanisms: Modeling Incongruities and their Resolutions. *Humor*, 15(1), 3-46.
- Attardo, S. y Raskin, V. (1991). Script Theory Revis(it)ed: Joke Similarity and Joke Representation Model. *Humor*, 4-3(4), 293-347.
- Barros García, M. J. (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: Estudio pragmatolingüístico* (tesis de doctorado). Granada: Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras.
- Bloome, D., Power, S. y Morton, B., Otto, S., Nora Shuart-Faris (2005). *Discourse Analysis and the Study of classroom language and literacy Events. A Microethnographic Perspective*. New Jersey: LEA Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- Bloome, D., Puro, P. y Theodorou, E. (1989). Procedural Display and Classroom Lessons. *Curriculum Inquiry*, 19(3), 265-291. London: Taylor & Francis, Ltd. Recuperado en: <http://www.jstor.org/stable/1179417>
- Booth, W. C. (1986). *Retórica de la ironía*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Boxer, D. y Cortés-Conde, F. (1997). From Bonding to Biting. Conversational Joking and Identity

- Display. *Journal of Pragmatics* 27, (1997) 275-294.
- Bravo, D. (2012). Cortesía lingüística y comunicativa. En: S. de los Heros y M. Niño-Murcia (Eds.), *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En: Bravo, D. y Briz Gómez, A. (eds.) *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso cortesía en español* EDICE. Barcelona: Editorial Ariel.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1999). Politeness: Some Universals in Language Usage. En: A. Jaworski, A. y Coupland, N. (Eds.), *The Discourse Reader*. New York: Routledge.
- Calderón Campos, M. (2010). Formas de tratamiento. En: M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (Coords.). *La lengua española en América: Normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/aleza>
- Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. London: Sage Publications.
- Candela, A. (1999). Students' Power in Classroom Discourse. *Linguistics and Education* 10(2):139-163. México: Elsevier Science Inc.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Charaudeau, P. (2012). Problemas teóricos y metodológicos en los estudios de la oralidad aplicados a la cortesía. Aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos. En: J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla/ Estocolmo: Universidad del Atlántico / Programa Edice.
- Colás Bravo, P. (1983). La formulación de preguntas en el acto didáctico: Un estudio comparativo. *Revista Enseñanza*. Anuario Interuniversitario de Didáctica. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness. Using Language to Cause Offence*. New York: Cambridge University Press.
- De los Heros, Susana (2011). El poder de las preguntas: Mecanismos lingüísticos agresivos de control social en una escuela peruana. En: C. Fuentes Rodríguez, E. Alcaide Lara y E. Brenes Peña (Eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Bern: Editorial Peter Lang AG.
- Díaz Ordaz Castillejón, E. M. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso* (tesis de doctorado). La Coruña: Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filología.
- Domínguez, C. L. y Álvarez, A. (2005) Marcadores en interacción: Un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela). *Revista Virtual de Estudios da Linguagen-ReVEL*, 3(4).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Editorial Losada.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Editorial Gedia, S.A.
- Erickson, F. (1996). Going for the Zone: The Social and Cognitive Ecology of Teacher- Student Interaction in Classroom Conversations. En: D. Hicks (Ed.), *Discourse, Learning and Schooling*. New York: University of Delaware / Cambridge University Press.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Fairclough, B. N. (1992). Text Analysis: Constructing Social Relations and the Self. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel (2012). El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Freed, A. F. y Ehrlich, S. (2010). "Why do you ask?" *The Function of Questions in Institutional Discourse*. New York: Oxford University Press.

- Gee, J. P. (1999). *Discourse Analysis. An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, London: Routledge.
- Giroux, Henry (1990). Introducción. En: P. Freire (Ed.), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Flores, N. (2013). Actividad de imagen: Caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural*, 1(2) pp. 175–198. Recuperado el 19 de abril del 2018, de DOI 10.1515/soprag-2012-0012
- Herrera Gómez, M. y Soriano Miras, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers. Revista de Sociología*, 73, 59-79. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Sociología.
- Hornberger, N. y Chick, K. (2001). La co-construcción en la escuela del tiempo seguro: Prácticas de habla segura en clases peruanas y sudafricanas. En: M. Heller y M. Martin-Jones (Eds.), *Voices of authority: Education and linguistic difference* (vol. 1). Wesport, CN: Ablex Pub.
- Kaul de Marlangeon, S. B. (2012). Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español. En: J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla/Estocolmo: Universidad del Atlántico / Programa Edice.
- Martínez Lara, J. A. (2008, enero-junio). Reseña de "Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español" de Diana Bravo y Antonio Briz (eds.). *Boletín de Lingüística*, 20(29), 175-188. Caracas: Universidad Central de Venezuela Caracas.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.

- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México D.F.: Siglo XXI.
- Munar, L. et al. (2003). *Somos pandilla, somos chamba: escúchenos. La experiencia social de los jóvenes en Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Norricks, N. R. (2010). Humor in Interaction. *Language and Linguistics Compass* 4(4), 232-244.
- Oliart, P. (2014). Proyectos educativos y políticas. En: Sandoval, P. y Agüero, J. *Modernidad y Educación en el Perú* Serie diversidad cultural 8. Cusco: Ministerio de Cultura
- Oliart, P. (1996). ¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria. Manuscrito no publicado, GRADE, Lima.
- Orletti, F. y Mariottini, L. (Eds.) (2010). *(Des) cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Estocolmo: Universita Degli Studi Roma Tre / Programa de Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español (Edice), Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos.
- Ortega Valencia, Piedad (2002). *Narrativas en la escuela*. JOVENES, Revista de Estudios sobre Juventud. México. Edición Nueva Época, año 6, núm. 16.
- Ostermann, A. C. (2003). Communities of Practice at Work: Gender, Facework and the Power of Habitus at an All-Female Police Station and a Feminist Crisis Intervention Center in Brazil. *Discourse & Society*, 14(4).
- Poblete Bennett, M. T. (1997). Los marcadores discursivo-conversacionales en la construcción del texto oral. *Onomazein* 2, 67-81. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/2/2_Poblete.pdf
- Rogers, R. (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (2ª ed.) New Jersey: LEA Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rymes, B. (2016). *Classroom Discourse Analysis. A Tool for Critical Reflection* (2ª ed.). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

- Ramírez, G. (2006). Apuntes acerca de la ironía y otras variantes humorísticas. En *Letras* vol. 2 Núm. 40. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735. Recuperado de: http://www.cs.columbia.edu/~julia/cs4706/Sacks_et_al_1974.pdf
- Scollon, R. y Scollon, S. (2001). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in our Schools*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass Education Series.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. Malden, MA: Wiley- Blackwell.
- Sotos Serrano, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (16), 259- 272.
- Van Dijk, T. (1997). El discurso como interacción social. En T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Zavala, Virginia (2012). El Análisis Crítico del Discurso. En: S. de los Heros y M. Niño-Murcia (Eds.), *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Anexo. Símbolos de transcripción

- (. 3) El número en el paréntesis indica un tiempo de céntesimas de segundos.
- (.) Refiere a una pausa en la conversación de menos de dos centésimas de segundos.
- (()) Una descripción entre un doble paréntesis significa una actividad no verbal.
- () Un paréntesis vacío indica la presencia de un fragmento no claro en el video.
- .
- Un punto indica un descenso en la entonación; no necesariamente refiere al final de la oración.
- ?
- Una marca de interrogación final indica una inflexión ascendente en el tono.
- MAYÚSCULA El uso de letras mayúsculas alude a que esa sección del discurso es notablemente más alta que lo que está a su alrededor.
- > <
- Los signos de “mayor que” y “menor que” refieren a que la conversación entre estos signos es más rápida que la conversación a su alrededor.
- []
- Los corchetes indican enunciados en habla simultánea.
- :
- Los dos puntos aluden a que el hablante ha extendido el sonido precedente. La mayor cantidad de puntos seguidos indica que la extensión del sonido es mayor.