

- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte, 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Goffman, E., 1971. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Habermas, J., 1984. *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid, Tecnos.
- Hasen, J.F., 1990. *Sociocultural perspectives on human learning. Foundations of educational anthropology*. Prospect Heights, Waveland.
- Husen, T., 1988. Investigación y política educativas: una perspectiva internacional. En *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Madrid, Paidós-MEC, pp. 35-54.
- Jackson, Ph., 1968. *Life in Classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Leach, E., 1978. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Madrid, Siglo XXI.
- , 1983. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la crítica contemporáneas*. Madrid, Akal.
- Lerena, C., 1985. Escuela e Ilustración: la doble raíz de las teorías de la educación contemporánea. En *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid, G.C. Zero, pp. 47-66.
- , 1986. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- Medina, E., 1987. Educación, universidad y mercado de trabajo. En C. Lerena (ed.), *Educación y sociología en España*. Madrid, Akal, pp. 133-162.
- Passeron, J.C., 1983. La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos. *Educación y sociedad*, 1:5-27.
- Pelton, P.J. y B.R. DeWalt, 1985. Methodology in Macro-Micro studies. En B.R. DeWalt y P.J. Pelto (eds.), *Micro and Macro Levels of Analysis in Anthropology. Issues in Theory and Research*. London, Westview Press, pp. 187-201.
- Thurow, L.C., 1983. Educación e igualdad económica. *Educación y sociedad*, 2:159-171.
- Wallace, A.F.C., 1961. Schools in Revolutionary and Conservative Societies. En F.C. Gruber (ed.), *Anthropology and education*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 40-54.
- Willis, P., 1986. Producción cultural y teorías de la reproducción. *Educación y sociedad*, 5:7-34.
- Willis, P., 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid, Akal.
- Wolcott, H., 1979. Social Sciences and Educational Administration: the Second Time Around. En J.H. Barnhardt; J.H. Chilcott y H. Wolcott (eds.), *Anthropology and Educational Administration*. Tucson, Sahuaro, pp. xi-xvi.

Velasco, Honorio et al. (1993). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

EL DISCURSO EN EL AULA COMO IMPROVISACION:
LAS RELACIONES ENTRE LA ESTRUCTURA DE LA TAREA
ACADEMICA Y LA ESTRUCTURA DE LA PARTICIPACION
SOCIAL EN CLASE*

Frederick Erickson

La conversación entre alumnos y profesores en clase —conversación que no sólo es inteligible, sino adecuada y efectiva desde el punto de vista de la situación— se puede considerar como la improvisación colectiva del significado y la organización social en distintos momentos. Los temas de este capítulo son: ¿cómo sucede esta improvisación? y ¿cuál puede ser su significado pedagógico?.

En primer lugar trataré algunos puntos generales: a) los aspectos sociales y académicos de la estructuración de la tarea en clase como ámbitos de aprendizaje; b) el rol de la regulación del tiempo en la organización académica y social de la interacción en clase; c) la pauta cultural de la interacción; y d) la incidencia de los tres aspectos anteriores en la comprensión que podamos tener del comportamiento relativo a enseñar y aprender en cuanto socialización. Más adelante, presentaré ejemplos específicos obtenidos de una clase de matemáticas en un aula del primer curso. Concluiré con una discusión sobre la implicación sociolingüística y pedagógica del esquema de referencia y análisis que considera a las distintas clases impartidas en la escuela como encuentros, y contempla la interacción que se lleva a cabo en ellas como una variación de situaciones sobre temas socioculturales generales.

ENTORNOS DE LA TAREA DEL APRENDIZAJE

Puede decirse que los profesores y alumnos implicados en una clase ocurren simultáneamente a dos bloques de conocimiento sobre el proce-

* De «Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons», en L. Ch. Wilkinson (ed.), *Communicating in the Classroom*, Academic Press, Nueva York, 1982, pp. 153-181. Traducción de M. Lourdes Soto Páez.

dimiento a seguir: conocimiento de la *estructura de la tarea académica* y conocimiento de la *estructura de participación social*. La estructura de la tarea académica (ETA)¹ puede considerarse como un conjunto reglado de limitaciones estipulado por la lógica de la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase. La estructura de la participación social (EPS) se puede considerar como un conjunto reglado de limitaciones en cuanto al reparto de los derechos y deberes de los distintos miembros que interactúan en el grupo (véase Erickson y Shultz 1977, 1981; Shultz, Florio y Erickson, en prensa).

La estructura de la tarea académica rige la secuencia lógica de los «pasos» dados por el profesor y los alumnos en lo que se refiere a la instrucción. Consideremos, por ejemplo, el siguiente problema de suma:

$$\begin{array}{r} 14 \\ +8 \\ \hline 22 \end{array}$$

Al resolver esta operación al estilo de la «vieja matemática» (y al enseñar los pasos para resolverla) es necesario empezar *a*) con la columna de la derecha (las unidades), *b*) sumar los números de esa columna, *c*) puesto que la suma es mayor que diez, «llevarse» las decenas a la columna de la izquierda (la columna de las decenas) y sumar las decenas de esa columna.

La secuencia de los pasos viene limitada por la lógica del cálculo; no se sabe que se deben sumar dos decenas en la columna de las decenas hasta que no se suman primero los números de la primera columna. Por tanto, los distintos pasos de la suma guardan relaciones de «par adyacente» semejantes a las planteadas por los analistas de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974), por ejemplo, en las secuencias pregunta-respuesta. Tanto en la conversación como en la suma se trata de relaciones invariables de posición de la serie, que se ordenan jerárquica y sucesivamente.

Existen al menos cuatro aspectos a definir en lo que se refiere al entorno de la tarea académica en una clase: *a*) la lógica de la sucesión temporal de la materia; *b*) el contenido informativo de los distintos pasos sucesivos; *c*) las indicaciones del «meta-contenido» sobre los distintos pasos y estrategias para completar la tarea; y *d*) los materiales físicos a través de los cuales se manifiestan las tareas y sus componentes y con los que se llevan a cabo esas tareas. Estos cuatro aspectos reunidos suponen la estructura de la tarea académica de la clase como ámbito de aprendizaje.

1. Éste es un sentido mucho más específico del término que el utilizado por Bossert (1979), cuya «Estructura de la actividad de la tarea» implica una noción más general de tarea y deriva de un marco de referencia teórico muy diferente.

La estructura de la participación social rige la secuencia y la articulación de la interacción. Ello supone la existencia de múltiples dimensiones en el agrupamiento para la interacción, según las cuales se divide el trabajo de interacción en distintos roles comunicativos articulados, por ejemplo roles de oyentes frente a roles de hablantes². Al considerarla como un modelo en su totalidad, una estructura de participación se puede entender como la configuración de todos los roles de todos los participantes en un evento de interacción (véase la discusión en Erickson y Shultz 1977, 1981). Algunos de los aspectos de estas relaciones de rol conllevan pautas en lo referente al intercambio de turnos de palabra entre compañeros que interactúan, vinculan desde el punto de vista semántico pares de turnos en secuencias pregunta-respuesta, y coordinan el comportamiento del oyente relacionándolo con el del hablante.

Paralelamente a los cuatro aspectos del ámbito de la tarea académica de una clase, tenemos cuatro aspectos a definir en el ámbito de la tarea social: *a*) las barreras sociales de acceso a personas y otras fuentes de información durante la clase; *b*) el reparto de derechos y deberes de comunicación entre los diversos miembros en interacción; *c*) la secuencia y distribución temporal de los diversos «intervalos» funcionales en la interacción; y *d*) las acciones simultáneas de todos los implicados en la interacción durante la clase. Los cuatro juntos muestran la estructura de la participación social de la clase como un entorno de aprendizaje.

Los aspectos de la estructura de la participación social han sido estudiados por analistas de la conversación y por etnógrafos de la comunicación (por ejemplo Sacks *et al.* 1974, sobre el reparto de los turnos; Schegloff 1968, sobre las secuencias pregunta-respuesta; y Duncan y Fiske 1977, Erickson 1979 y Kendon 1967, sobre la coordinación hablante-oyente).

Todos estos trabajos asumen la definición de Weber de lo *social* en términos de la acción que tiene en cuenta las acciones de los demás (Weber [1922] 1978). La *acción* social se distingue del *comportamiento* social en que se articula con y se orienta a lo que otros hacen en el lugar de la acción, así como a lo que los demás puedan estar haciendo fuera de ese lugar concreto. Los momentos de las interacciones sociales son, en términos de Goffman, *encuentros*; agrupaciones centradas en lo que los otros están haciendo allí (Goffman, 1961). La frontera entre el encuentro y el mundo exterior no es impermeable; las influencias externas penetran en él. Pero la acción que se desarrolla dentro del encuentro tiene, en alguna medida, vida propia. Es, al menos en parte, inmediatamente social. Se trata del lugar en donde se realiza lo que los *etnometodólogos* llaman la «producción local»; la acción situada en su localización inmediata.

En los encuentros, las acciones de los distintos miembros que interactúan se articulan en formas inmediatamente sociales secuencial y si-

2. Rol aquí se refiere a un conjunto de derechos y deberes *vis à vis* con los demás.

multáneamente. Las acciones recíprocas se articulan en secuencia, por ejemplo en pares pregunta-respuesta, en las que la pregunta hecha por uno de los conversadores obliga a una respuesta por parte del otro en el «intervalo» siguiente de la conversación. Las acciones complementarias se articulan de forma simultánea, por ejemplo, en las respuestas por parte del oyente a modo de asentimiento que se pueden producir al mismo tiempo que el discurso del hablante. Resumiendo, a una acción que sea inmediatamente social se la considera absolutamente cooperativa e interdependiente.

Las características de simultaneidad y secuencia de la organización social de la interacción en las aulas han sido un aspecto investigado recientemente por distintos investigadores, entre los que destacan Bremme y Erickson (1977), Erickson y Mohatt (1982), Gumperz y Cook-Gumperz (1979), Mehan (1979), Merritt (1982), Michaels y Cook-Gumperz (1979), Shultz y otros (en prensa), Sinclair y Coulthard (1975) y Wilkinson, Clevenger y Dollaghan (1981). Sólo los autores de las últimas investigaciones han comenzado a considerar conjuntamente los aspectos social y académico de la clase (véase Au 1980; Collins y Michaels 1980; Cooper, Marquis y Ayers-López 1982; Griffin, Cole y Newman, en preparación; Mehan y Griffin 1980). Ello es necesario si, como ya he comentado con anterioridad (Erickson 1980), queremos desarrollar una teoría de la interacción de la enseñanza y el aprendizaje en acontecimientos sociales que (como las clases) son entornos de aprendizaje en los que se interactúa.

Algunas de las investigaciones sobre el aula realizadas en el pasado han destacado el entorno cognitivo de la tarea en las clases (Smith, s.f.; Taba 1964), aunque no han tenido en cuenta el ámbito social de esa tarea. Merece destacarse el intento de Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1966) de combinar aspectos de la organización social y académica. Pero desde entonces, los investigadores orientados hacia la sociolingüística se han centrado en el estudio de la estructura de participación social de las clases, mientras que los investigadores del currículum y los psicólogos cognitivos se han ocupado de la estructura de la tarea académica. Ambos aspectos de la organización deben ser considerados como mutuamente constitutivos. Mehan lo expresa brevemente: para que un alumno dé una respuesta correcta en clase, la respuesta debe ser «correcta» en su contenido académico y en su forma social (Mehan 1979, p. 1).

En la medida en que la charla en una clase se refiera a una materia, la participación en la clase implica un conocimiento de la información sobre la materia y su organización lógica, así como un conocimiento del discurso y su organización social.

TIEMPO Y SECUENCIA EN LA COORDINACIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

Si la interacción cara a cara es una empresa absolutamente cooperativa, producida «localmente» en función de las acciones situadas de forma local y de sus significados, entonces los miembros que interactúan deben disponer de medios para el establecimiento y mantenimiento de la interdependencia en su acción colectiva. Esos medios pueden ser pautas de segmentación y distribución del tiempo en la ejecución del comportamiento verbal y no verbal. Las pautas funcionan como un sistema de señales —un mecanismo de control social— mediante el cual los participantes que interactúan pueden decirse mutuamente lo que está sucediendo momento a momento. Comenzaré esta discusión considerando las diferentes funciones y manifestaciones en lo que respecta al comportamiento de las señales de coordinación, y después pasaré a discutir la organización de tales señales en la duración en tiempo real de la interacción.

Las señales son tanto implícitas como explícitas. Pueden comunicar información sobre un momento del pasado, sobre el momento presente o sobre el próximo momento. Podemos encontrar las señales explícitas en el significado literal (contenido referencial) de la conversación. La última frase del párrafo anterior es un ejemplo de ello en el discurso escrito; se refiere a las expectativas del lector sobre lo que viene a continuación en el texto.

En las clases, parte de esta orientación se hace de forma explícita al hablar. Con frecuencia la conversación tiene que ver con el contenido de la materia y con la ETA (estructura de la tarea académica). Consideremos la suma que veíamos anteriormente. Si el profesor estuviera demostrando la solución del problema a la clase, el discurso de la lección podría ser como sigue mientras el profesor señala los distintos números y columnas en la pizarra:

1. PROFESOR: *¿Cuántas son cuatro y ocho?* (señalando la columna de las unidades).
2. CLASE: *Doce.*
3. PROFESOR: *Bien, por tanto escribimos el dos aquí* (el profesor lo hace) *y luego ¿qué?*
4. CLASE (no contestan).
5. PROFESOR: *¿Qué dije antes?* (en el problema anterior).
6. CLASE: *Llevarse.*
7. PROFESOR: *Llevarse el diez a la columna de las decenas y sumar los dos dieces allí, por tanto la solución es...*
8. CLASE: *Veintidós.*
9. PROFESOR: *Muy bien. Ahora «siete y cinco»* (el profesor comienza con el siguiente problema).

La primera pregunta, *¿Cuántas son cuatro y ocho?* (incluso si no va acompañada de la acción no verbal de apuntar a la pizarra), identifica y

se centra de una forma explícita en el paso dentro de la estructura de la tarea académica que se está dando *en este preciso momento*. Además, la forma de la pregunta también señala que debe haber una respuesta *en el momento siguiente*; por tanto la pregunta no sólo le permite a la clase identificar lo que está sucediendo en ese momento, sino anticipar, a través de la interpretación prospectiva, lo que debería suceder en el *siguiente instante*. El quinto turno indica de forma explícita la necesidad de una interpretación retrospectiva por parte de la clase; en él se pide que se recuerde lo que se enseñó sobre «llevarse» en el problema anterior.

Las señales que indican una etapa secuencial determinada en la lección se pueden incluso formular de forma más explícita que en el ejemplo anterior. Por ejemplo, el profesor podría haber precedido la primera pregunta con la frase: *Vamos a empezar sumando los números de la columna de las unidades*. Así se habría referido explícitamente a la etapa secuencial en la misma ETA, antes de entrar en la operación de cálculo necesaria en esa fase. Las formulaciones explícitas de este tipo se pueden producir muy al comienzo de la lección, como en el siguiente ejemplo hipotético: *Ahora vamos a hacer una prueba de ortografía. Primero sacad una hoja de papel, escribid vuestro nombre en la esquina superior derecha y luego empezaré a leer las palabras que tenéis que escribir*. (Esta frase realiza la misma función que la de la frase al final del primer párrafo de este apartado: *Comenzaré esta discusión considerando las diferentes funciones y manifestaciones en lo que respecta al comportamiento de las señales de coordinación, y después pasaré a discutir la organización de esas señales en la duración en tiempo real de la interacción*).

El mismo tipo de orientación hacia la posición de la secuencia en una lección también se puede indicar mediante elipsis. Las señales elípticas se pueden usar satisfactoriamente gracias a la familiaridad con las rutinas secuenciales en el procedimiento del aula. Un ejemplo sería el turno noveno del ejemplo anterior. En él una palabra más una pausa, *Ahora...*, puede funcionar como una formulación de la posición secuencial que equivale a toda la frase, *Comencemos sumando los números de la columna de las unidades*. A través de la elipsis, la primera palabra del tercer turno, *Bien*, se refiere retrospectivamente al acierto en la respuesta del segundo turno. La referencia semántica es elíptica, pero se comunica de forma explícita mediante el término léxico, *Bien*.

La señalización de la posición de la secuencia también se hace de forma implícita. Esta función se puede llevar a cabo mediante las palabras y mediante la sintaxis, y también con señales no verbales y paralingüísticas. Un ejemplo de señal léxica lo tenemos en el tercer turno, en el que la palabra *Bien* funciona de forma explícita indicando que la respuesta dada anteriormente era correcta. También funciona de forma implícita indicando prospectivamente que, puesto que la respuesta anterior fue correcta, el profesor va a avanzar hacia algo nuevo en el *momento siguiente*. Una señal sintáctica cumple una función prospectiva si-

milar al final del séptimo turno, en el que una pausa interrumpe la terminación de la frase: *por tanto la solución es...*³.

La indicación retrospectiva y prospectiva implícita también se puede realizar mediante pautas llamadas «suprasegmentales» de comportamiento no verbal y paralingüístico; se denominan así porque se sustentan en unidades sintácticas y fonológicas menores dentro de la cadena del habla. Los cambios en la postura y la distancia interpersonal marcan con frecuencia el fin de una unidad del discurso y el comienzo de otra (véase Erickson 1975; Scheflen 1973; y el análisis de las posturas en las aulas hecho por McDermott 1976). Los cambios en el registro del tono y la prosodia del discurso (tono, intensidad, volumen, tempo) también pueden indicar la finalización de una serie conectada de «trozos» de discurso, como en los niveles sucesivos de tono descendente de la «entonación de listado» del siguiente ejemplo hipotético:

PROFESOR: ¿Cuáles eran para los antiguos griegos los elementos materiales esenciales?

CLASE:

Tierra

Aire

Fuego

Agua

Aquí, el tono final no sólo cae al final de «agua» señalando el fin de la lista, sino que la leve elevación del tono en «aire» y «fuego» indica que el final está todavía por llegar.

Gumperz (1977) utiliza el término de *indicios de contextualización* para referirse a todos los medios de la estructura superficial mediante los cuales se indica la forma interpretativa y la intención comunicativa. Los procedimientos de indicación de la contextualización se aprenden y su uso es compartido dentro de las comunidades. Los indicios de tipo general se refieren a diversos contextos de interpretación, no sólo a los aspectos del contexto secuencial que se han discutido aquí, sino también a otros aspectos del contexto. Entre éstos se incluyen la *codificación* de la ironía, la sinceridad, la cortesía y el entramado [*framing*] de actividades del habla basadas en conjuntos conectados de funciones comunicativas, por ejemplo charlar sobre el tiempo, cambiar de tema, o pedir un plato en un restaurante. (Véase Goffman 1974, y Tannen 1979, sobre las nociones de codificación y entramado. Véase también Schank y Abelson 1977, para una noción más idealizada de trama, plan y expectativa.) Tannen y Gumperz asumen que el contexto no se da simplemente en el escenario de la acción. El escenario es demasiado complejo y amplio

3. Estos aspectos de señalización de la posición-secuencia también han sido considerados por otros investigadores: cabe destacar a Sacks *et al.* (1974), Schegloff (1968) (véase la discusión en Mehan y Wood, 1975) y las aplicaciones de la teoría de los actos de habla al discurso de la clase, como en Sinclair y Coulthard (1975).

como para ser informativo por sí mismo. Los participantes han de señalar y sostener constantemente los rasgos específicos del contexto a través del comportamiento comunicativo. Los indicios se manifiestan en muchos niveles de organización del habla y del comportamiento no verbal, en la sintaxis, en el vocabulario, en el registro estilístico del habla, en la prosodia, en el movimiento corporal, en la mirada, en las posturas y la distancia interpersonal.

La habilidad para «leer» el sistema de señales de la contextualización es un aspecto crucial de lo que Hymes (1974) denomina *competencia comunicativa*; es decir, la indicación de la contextualización y los procesos de inferencia mediante los cuales se leen esos indicios son un requisito fundamental para llevar a cabo la comunicación, si ésta ha de ser no sólo inteligible, sino adecuada y efectiva en su uso.

Los aspectos particulares de esa indicación de la contextualización que quiero destacar aquí son: a) la señalización del lugar secuencialmente funcional del momento presente, así como del que va a venir a continuación, y b) la señalización de la localización en el tiempo real de los momentos presente y próximo.

Hemos revisado la importancia que tiene, para la asociación en interacción, el que todos los participantes en un suceso de interacción puedan referirse a los «intervalos» secuencialmente funcionales según el suceso se va desarrollando. Esto es importante tanto por lo que respecta a los intervalos inmediatamente contiguos, como el sintagma verbal y el sintagma nominal en una oración, como en lo que se refiere a los pares de pregunta y respuesta al hablar. También es importante saber dónde se está en la secuencia de «párrafos» mayores, es decir, en los conjuntos conectados de intervalos funcionales a niveles jerárquicamente más altos de organización secuencial, por ejemplo, saber cuándo se ha llegado al final de un «conjunto temáticamente relevante» de pares de preguntas y respuestas unidas semánticamente dentro de una lección, saber que la fase preparatoria de la lección está terminando y que la fase instrumental va a comenzar (véase Erickson y Shultz 1977, 1981), o saber que ha llegado el punto de clímax de la instrucción —la «frase clave»— en la estructura de la tarea académica (véase Shultz *et al.*, en prensa).

Estas cuestiones de la ordenación de los intervalos y los párrafos funcionales y secuenciales definen el tiempo del «ahora» y del «momento siguiente», dándoles un sentido especial: el de *tiempo estratégico* frente al de tiempo de reloj (véase la discusión en Erickson 1981).

Los antiguos griegos hacían una distinción entre tiempo estratégico y de reloj. El primero se llamaba *kairos*, el tiempo correcto, el apropiado. El segundo se llamaba *chronos*, el tiempo de la duración literal, medible mecánicamente. El antropólogo Hall hace una distinción similar de los tipos de tiempo, llamando al *kairos tiempo formal* y al *chronos tiempo técnico* (Hall 1959).

En la interacción cara a cara, el *kairos* y el *chronos* deben estar claros para los participantes, si es que éstos han de ser capaces de coordinar su

acción socialmente teniendo en cuenta las acciones de los otros, que se producen de forma simultánea y secuencial. Los participantes deben poder anticipar que un intervalo funcionalmente significativo se va a producir en el *momento siguiente*; también deben poder anticipar *el punto concreto en el tiempo real en el que puede producirse el momento funcional siguiente*. Esto se hace a través de indicios de contextualización especiales, que forman pautas de lo que puede llamarse *prosodia verbal* y *no verbal*. Los puntos de énfasis en la cadena del habla —cambios en el tono, volumen y tempo, comienzo y final de las unidades sintácticas— se producen a intervalos regularmente periódicos. Los puntos de énfasis en la cadena de comportamiento no verbal coinciden con los de la cadena del habla o sustituyen al medio verbal al marcar el «siguiente» intervalo rítmico en la serie. Estos puntos de énfasis se producen con cambios en la dirección y movimientos de las manos, con los movimientos de la cabeza, con las miradas o sus desviaciones, con los cambios de postura y también con la distancia interpersonal. Teniéndolos en cuenta en su conjunto en los canales verbal y no verbal, estos puntos de énfasis ponen de relieve un ritmo de interacción que es casi, aunque no totalmente, metronómico.

En resumen, se utilizan los mismos medios comunicativos para marcar tanto el *contenido* semántico, con sus intervalos secuenciales de organización del *kairos*, como la *forma* rítmica, que consiste en períodos regulares de organización del *chronos*. Los puntos en el tiempo real, así como los puntos de la posición de la serie en una relación de secuencia, son esenciales para el «contexto» de la acción práctica y para la toma de decisiones que se crea y se sostiene en el comportamiento verbal y no verbal, articulado de forma conjunta, de los miembros que interactúan. El mantenimiento de las pautas predecibles de convergencia entre organización del *kairos* y organización del *chronos* se considera fundamental en la constitución de la coordinación social de la interacción cara-a-cara, en el sentido que Weber le concede al término ([1922], 1978).

(Para una discusión más amplia y ejemplos de interacción entre adultos, véase Erickson y Shultz 1981; y Scollon 1981. Para una discusión del papel del ritmo en la organización de la interacción entre los recién nacidos y sus cuidadores, véase Brazelton, Koslowski y Main 1974; Condon 1974; y Stern y Gibbon 1979. Aunque parece que los ritmos de interacción particulares y las pautas de articulación son específicas de la cultura, la función constitutiva del ritmo como esquema de organización social parece ser un universal humano; véase Byers 1972).

LA IMPROVISACIÓN COMO ACCIÓN ESTRATÉGICAMENTE ADAPTATIVA EN CLASE

Aunque la capacidad de predicción del *kairos* y el *chronos* define las oportunidades potenciales para la acción social por parte del profesor y de los alumnos en las lecciones, las oportunidades reales surgen no sólo

en los momentos y lugares funcionales que es posible determinar formalmente, sino de forma fortuita en momentos y lugares que no se pueden determinar. La razón está en que las lecciones en la escuela, consideradas como un ámbito para la enseñanza y el aprendizaje, son ocasiones sociales que vienen caracterizadas por lo fortuito. En términos de la etnografía del habla, las lecciones están a mitad de camino en el *continuum* entre lo altamente ritualizado, los sucesos del habla como fórmulas, en los que todos los intervalos funcionales y sus contenidos formales se especifican de antemano, y los sucesos del habla altamente espontáneos, en los que ni los intervalos sucesivos ni su contenido se especifican con anterioridad. En términos de la teoría social y de la socialización, las lecciones son de un interés especial porque son anómalas con respecto a los paradigmas de cualquiera de los dos extremos teóricos, el del determinismo psicológico o social por una parte, y el del contextualismo por otra. Primero trataré del carácter especial de las lecciones como ocasiones sociales y más adelante de sus implicaciones en la teoría social y de la socialización.

En primer lugar las lecciones son ocasiones para la enseñanza y el aprendizaje. Lo que esto significa en lo que se refiere a la conducción tranquila y feliz de la interacción es que las lecciones son lugares limitados y especialmente trucados, pues se trata de situaciones en las que se sabe que se comentarán errores y que habrá correcciones y ayuda. De hecho, los errores y las dudas de los alumnos, así como las respuestas adaptativas de los profesores, son la razón de ser de las lecciones.

Los errores son inevitables, ya que los alumnos son aprendices; aprender es por definición adquirir habilidad, no poseerla. La oportunidad de aprender es la oportunidad de cometer errores. Además, los errores del alumno le dan al profesor la oportunidad de enseñar. El nivel de conocimiento del alumno viene dado por el nivel de dificultad de la tarea académica en la que se cometen los errores. Una vez identificado el nivel de conocimiento del alumno, el profesor debería ser capaz de ajustar el ambiente de aprendizaje de la lección y acomodarlo al alumno. En el lenguaje de la formación del profesorado esto se llama «encontrarse con el alumno en el lugar donde éste está» (sobre este aspecto, véase también la discusión en Mehan 1979, pp. 122-124).

Se pueden hacer ajustes en las dos dimensiones de la clase como entorno de aprendizaje —la estructura de la tarea académica (ETA) y la estructura de participación social (EPS)— o en cualquiera de las dos dimensiones por separado. La ETA se puede simplificar disminuyendo el nivel de dificultad en una cuestión dada o en un conjunto de temas. La EPS también se puede simplificar reordenando los derechos de hablar y escuchar. Esto se verá en el siguiente análisis de una clase de aritmética. Ahora basta con señalar que no sólo se puede simplificar la tarea cognitiva general de la clase para los niños simplificando la ETA y la EPS, sino que los cambios en la estructura de participación social pueden proporcionar al profesor oportunidades para diagnosticar con más detalle la

capacidad de aprendizaje del niño. Cambiar la EPS para permitir que el niño responda siguiendo lo dicho por otro niño o por el profesor, proporciona al profesor acceso de observación a lo que Vygotsky (1978) denominaba la zona de desarrollo próximo —la dimensión en la que el niño puede actuar con éxito cuando se le ayuda, frente al punto en el que el conocimiento del niño se detiene cuando éste está realizando la tarea de aprendizaje en solitario.

Las preguntas directas en las clases son una forma de penetrar en lo que el niño sabe o no sabe individualmente. Es sabido que este principio de la pedagogía no está universalmente extendido entre los humanos. Hay grupos socioculturales en los que la enseñanza se hace sin dirigir preguntas a los que aprenden (véase la discusión del aprendizaje de los americanos nativos y sus estilos de enseñanza en Erickson y Mohatt, en prensa; y Philips 1972). Sin embargo, para los occidentales americanos y los europeos la existencia de la lección en interacción, como suceso de habla, presupone que es necesario que el profesor haga preguntas directas a los niños porque no sabe si conocen la información anterior que se está revisando o la nueva que se les va a enseñar.

La paradoja es que los diversos errores de los alumnos al contestar —aunque algunos sean esenciales como oportunidades para enseñar y aprender— pueden provocar el caos en el mantenimiento de una estructura coherente de la tarea social y académica en la clase. Los errores de contenido en la ETA pueden provocar problemas en el mantenimiento de la EPS, como es el caso de una duda por parte de un alumno que rompe el ritmo de la interacción. Los errores de contenido académico que son correctos en su forma social (EPS) pueden crear problemas en la ETA, como en el caso de un alumno que da una respuesta equivocada que rompe con las expectativas que tanto el profesor como los alumnos tenían en lo relativo al flujo de ideas que tienen secuencia lógica en la clase, aun cuando la respuesta se dé en el tiempo socialmente «correcto» y no distorsione el flujo rítmico de preguntas y respuestas. A la inversa, los errores en la EPS pueden dañar a la ETA, como en el caso de un alumno que da la respuesta académicamente «correcta» en un tiempo socialmente «incorrecto». Por todo esto, las clases son hechos de habla que se caracterizan por la presencia de frecuentes deslices cognitivos y de interacción y, por lo mismo, de frecuentes acciones de recomposición.

Cuando se comparan las lecciones con otros sucesos de habla* según el esquema comparativo de la «etnografía del modelo del habla» de Hymes (1964, 1974), las clases se sitúan en un punto intermedio entre la espontaneidad informal y el ritual formal. En el habla más altamente estilizada, la secuencia de turnos para hablar se establece de antemano, así como la distribución de turnos entre los participantes, el contenido se-

* A lo largo de este texto venimos traduciendo *Speech events* como hechos o sucesos de habla, para evitar una confusión con la noción más restringida que los teóricos de la pragmática denominan «actos de habla» (*Speech acts*). (Nota de la traductora).

mántico de cada turno y las acciones no verbales apropiadas que acompañan al habla. Veamos el siguiente ejemplo de diálogo en la misa católica:

FIELES (se levantan cuando el sacerdote se vuelve hacia ellos).

SACERDOTE: *El Señor esté con vosotros* (abre las manos y extiende los brazos).

FIELES: *Y con tu espíritu.*

SACERDOTE: *Levantemos el corazón.*

FIELES: *Lo tenemos levantado hacia el Señor.*

Por contraste, el diálogo entre un ministro protestante evangélico y la congregación durante el sermón se organiza de una forma más libre. No existen turnos preestablecidos, el contenido de los turnos de palabra del ministro no está totalmente determinado, aunque existen formulas para repetir lo que acaba de decirse. El contenido de los turnos de los fieles no está predeterminado, aunque las posibilidades de respuesta (Amén, Así sea, Gracias Jesús, Aclamemos, Cantemos) son más limitadas que las del ministro (véase la discusión en Rosenberg 1975).

La organización de la palabra en una reunión cuáquera (véase Bauman 1974) es mucho menos restringida en lo que se refiere al contenido, disposición y secuencia de los turnos de palabra. Esta organización no es, sin embargo, nada arbitraria. De hecho, el principio de que un hablante elija el turno y la ausencia de una relación de tipo líder-seguidor entre la audiencia y el orador son rasgos de una organización de interacción que armoniza con un principio de organización social más general, que subyace a toda la vida política cuáquera: el principio de la igualdad absoluta de todos los individuos ante Dios y de unos con respecto a otros.

Una conversación cotidiana entre americanos de clase media (como se plantea en Sacks *et al.* 1974) está mucho menos constreñida que una reunión cuáquera. Los hablantes en la conversación normal pueden designar a los próximos hablantes o seleccionar su propio turno. La gama de temas es más amplia que en una reunión cuáquera; por ejemplo, un chiste verde contado en una conversación normal sería inadecuado en una reunión de este tipo. Sin embargo, como sugieren Sacks *et al.* en su análisis, ni siquiera en la conversación cotidiana el orden subyacente es arbitrario. Lo que distingue a la conversación cotidiana de otros ejemplos es la naturaleza radicalmente «local» del orden. Los principios del orden se refieren al momento inmediato —a los pares adyacentes del tipo *este turno-el próximo turno*—. Ésta es, sin embargo, una regla muy general; de hecho, un término mejor es el de *principio operante o máxima*, siguiendo a Grice (1975). La máxima de Grice con respecto a la conversación: «ser relevante», es una sugerencia que los hablantes se deben tomar en gran medida en términos del contexto local, es decir, dentro de la propia conversación.

La generalidad de los principios operantes subyacentes y la limitación local de la relevancia de su aplicación es lo que distingue a hechos de

habla como la misa católica de otros hechos, como la conversación cotidiana. La misa como encuentro es radicalmente no local en cuanto a su apertura a las influencias externas, tanto en el tiempo como en el espacio. En su versión latina, la secuencia y contenido del diálogo presentado anteriormente han permanecido inalterables durante 1700 años. Su uso comenzó con la congregación cristiana en Roma (que cambió el griego por el latín como lengua litúrgica en el año 300 después de Cristo. Desde entonces la costumbre romana se ha extendido por todo el mundo).

La misa también responde a modelos con respecto a un conjunto de normas claramente especificadas, que en realidad son algoritmos exactos de ejecución. Al contrario que las reglas gramaticales de Chomsky, las normas para decir misa no son generativas, pero comparten con aquéllas la característica de la especificidad de referencia.

Ni la misa ni la versión sociolingüística de la gramática de Chomsky pueden explicar la organización de hechos de habla como las lecciones. En la misa no cabe el accidente —sus algoritmos son totalmente universales y definen un sistema cerrado de opciones—. Todas las ocurrencias locales responden a un sistema no local de normas totalmente especificado.

La clase, como hecho de habla, se sitúa a mitad de camino entre la misa católica y el sermón evangélico con participación de la audiencia. Algunos aspectos de la estructura de la tarea académica de una clase están, al igual que en la misa, más predeterminados que el contenido del sermón del predicador evangelista; las limitaciones sobre el contenido de las respuestas de los alumnos son, sin embargo, menores que las de la audiencia del predicador. Pero su estructura de participación social recuerda al sermón evangelista más que a la misa en que los turnos no están totalmente establecidos de antemano y en que el contenido de lo que dicen el profesor y los alumnos no está completamente especificado con anterioridad, aunque en su mayor parte esté influido por las normas culturales que prevalecen, por decirlo así, fuera de la situación de uso. La lección se parece al sermón en la estructura de la tarea académica porque se lleva a cabo siguiendo un plan medianamente especificado. Al igual que la reunión cuáquera y la conversación cotidiana, la clase también se organiza alrededor de unos principios operantes bastante generales. Por tanto, la clase está moderadamente abierta a lo fortuito e incluye principios de organización local y no local en la producción de la interacción.

Así pues, las lecciones, como hechos de habla, son como un Jano biface. Los participantes en la clase pueden beneficiarse de las normas culturales comunes de interpretación y actuación que ayudan a definir los puntos de la estructura, y también pueden estar abiertos a las circunstancias únicas del suceso fortuito. Esta combinación de lo local y lo no local en la organización de la actuación es lo que permite a la lección realizarse como improvisación. La gramática de Chomsky no proporciona material para improvisar ni existe un conjunto limitado de cons-

tricciones que proporcionen un «tema» en torno al cual construir variaciones. Es precisamente la combinación de lo predeterminado y las fórmulas que siguen ciertas dimensiones de organización, junto con la apertura hacia la variación según otras dimensiones, lo que permite la improvisación. En los *blues* de doce compases la secuencia de los cambios armónicos viene predeterminada y los puntos en el tiempo en los que los acordes cambian también lo están, pero las opciones melódicas en cualquier punto del tiempo son muchas. Igualmente sucedía con la improvisación escénica en el teatro del Renacimiento italiano, *la commedia dell'arte*. Los personajes eran los mismos, ciertos trozos del diálogo eran fórmulas establecidas, pero la posibilidad de cambio venía dada por la variación local a partir de temas que no estaban localmente prescritos.

Considerando ahora la lección desde el punto de vista de las teorías de la sociedad y la socialización es sumamente importante conservar la noción de que la lección es un encuentro, es decir, una ocasión social parcialmente limitada, que está influida por las normas culturales y que mantiene dentro de su entramado algo de vida propia.

Una perspectiva de este tipo evita los extremos del determinismo psicológico o social por una parte y del contextualismo radical por otra⁴. En las teorías funcionalistas y deterministas de la sociedad, la cultura y la educación, como la de Durkheim, no cabe la elección humana. El modelo es el de un individuo hipersocializado que ha aprendido a representar cada escena social como si se tratara de la misa católica. (En el modelo de Durkheim, el individuo ha aprendido a *querer* hacerlo así). También las teorías psicológicamente deterministas siguen un modelo hipersocializado similar, ya sean skinnerianas o freudianas. (En el modelo de Freud, el individuo se resiste a la socialización, pero es vencido por ella). Tanto los deterministas socioculturales como los psicológicos sitúan las causas fundamentales de la acción individual fuera del escenario inmediato de la acción. Presuponen un individuo que esté casi totalmente preprogramado por la experiencia previa; en expresión de Garfinkel, un «adicto cultural» que funciona como un robot (Garfinkel 1967). La socialización es un proceso de ida en un mundo sin libertad.

En el otro extremo tenemos la posición del contextualismo radical. En este caso, las circunstancias inmediatamente locales de producción (por ejemplo, este turno, el siguiente turno) llegan a ser tan fundamentales que se excluye la relevancia, si no la posibilidad, de influencias no locales, por ejemplo de los modelos de expectativa y actuación culturalmente aprendidos como limitaciones impuestas por la sociedad sobre las posibles elecciones en el escenario de la acción. En esta teoría no hace falta la socialización. Prácticamente todo se puede explicar dándole sentido en el escenario momentáneo e inmediato de la acción. Llevándola a su

conclusión lógica, esta posición teórica conduce al solipsismo. En un mundo así, no hay opresión ni libertad, porque no hay individuo ni sociedad, sólo la interacción de cada momento; no se dan oportunidades de elección con consecuencias que vayan más allá del momento y el escenario inmediato.

Ambos extremos son insostenibles como fundamento de una teoría de la educación, que debe presuponer al menos tres niveles de organización: la sociedad y la cultura en general, las situaciones específicas y los individuos específicos, y ciertos procesos de relación entre estos niveles, uno de los cuales es la socialización del individuo. Abogamos aquí por un término medio entre los dos extremos: una vía que preserve la integridad de cada nivel de organización en su justa medida y que nos permita de este modo considerar la socialización como un proceso de dos direcciones.

Esto nos permite formular una teoría de las lecciones como *encuentros educativos*; situaciones parcialmente limitadas en las que los profesores y los alumnos siguen «reglas» culturalmente normativas y previamente aprendidas, pero también situaciones de innovación en las que unos y otros construyen nuevos tipos de sentidos al adaptarse a las circunstancias fortuitas del momento. Los alumnos son considerados participantes activos de este proceso y no simples receptores pasivos de las condiciones externas. Los profesores y los alumnos están inmiscuidos en *la praxis*, improvisando variaciones situacionales que se dan en el seno y alrededor del material temático prescrito socioculturalmente y descubriendo a veces, en ese proceso de improvisación, nuevas posibilidades para el aprendizaje y para la vida social.

VISIÓN GENERAL

A continuación presentamos una serie de extractos de una clase de matemáticas dada en la mañana del cuarto día de escuela en un aula del primer curso⁵. Se trata de una «lección de prueba».

Los alumnos y la profesora son bilingües en español e inglés. La clase es casi toda en español. Es muy sencilla en cuanto a la materia. También podría parecerlo la organización social de la puesta en escena de la clase. Pero ésta sería una suposición errónea.

Como actividad con los números, la lección requiere que se los identifique correctamente, tanto uno por uno como en serie secuencial. Hay una serie de «turnos» en la clase. En cada uno, un niño o un grupo de niños debe contar en voz alta del uno al siete y simultáneamente debe señalar al correspondiente número escrito en la pizarra. Luego el niño o el grupo deben identificar los números que la profesora recita diciéndolos y señalándolos.

5. La lección ha sido extraída de un estudio sobre lecciones bilingües actualmente en curso. Para una discusión más amplia del estudio completo, véase Cazden, Carrasco, Maldonado-Guzmán y Erickson 1980, y Erickson, Cazden, Carrasco y Maldonado-Guzmán 1980.

4. En la siguiente discusión estoy en deuda con los comentarios hechos por Jenny Cook-Gumperz y Hugh Mehan. Véase también la discusión en Mehan 1979, pp. 116-130, y en Mehan y Griffin 1980.

Por consiguiente, la estructura de la tarea académica supone, entre otras, las siguientes operaciones lógicas y pasos secuenciales:

Parte A: Identificar los números [1-7] como una serie conectada, leyéndolos en voz alta y señalándolos. Empezando por el número 1 y siguiendo hasta el 7.

Parte B: Identificar los números [1-7] en el conjunto, como números individuales. Identificar como números que están «fuera de la secuencia» aquellos que la profesora grita de uno en uno y que no están en una posición contigua con respecto a la serie.

Parece evidente que en las partes A y B se pide al alumno distintos tipos de habilidades cognitivas. La tarea de reconocimiento y recuerdo para identificar la serie conectada de números es distinta a la de identificación de los números aislados que se dan fuera de su posición en la serie.

Es más, para producir las partes A y B en la conversación se ponen en juego distintos tipos de organización del discurso y de estructuras de participación social. En la Parte A el rol del que responde supone producir una serie conectada de *bits* de información, mientras que en la Parte B su papel consiste en producir un *bit* de información en cada ocasión. El rol del que hace las preguntas en la Parte A consiste en hacer una breve introducción que va seguida de un período de «momentos de respuestas conectadas» según va contestando el alumno. En la Parte B, el que pregunta inicia una serie conectada de momentos de preguntas que están intercalados por breves momentos para escuchar la respuesta. El resultado es que la Parte A y la Parte B suponen rutinas discursivas muy diferentes. Esto se puede representar de una forma esquemática:

- A. 1. PROFESORA (el que pregunta): Hace la pregunta 1 y designa al que va a responder.
2. ALUMNO (el que responde): Produce un conjunto relacionado de grupos de respuestas a-g.
 - a) Dice y señala el primer número del grupo [1-7].
 - b) Dice y señala el segundo número del grupo [1-7].
 - c) Dice y señala al tercer número del grupo [1-7].
- B. 3. PROFESORA (el que pregunta) (opcional): Evalúa la respuesta anterior completa, evalúa la respuesta incompleta o hace la siguiente pregunta.
 - a) Siguiendo pregunta: Di cualquier número del grupo [1-7].
4. ALUMNO (el que responde): Produce una respuesta única.
 - a) Señala al número previamente mencionado.
5. PROFESORA (el que pregunta): Hace otra pregunta.
 - a) Siguiendo pregunta: Di cualquier número que no sea contiguo respecto al dicho anteriormente.

6. ALUMNO Y PROFESORA: Repiten los pasos 5 y 6 tantas veces como lo pide la profesora.
7. PROFESORA (opcional): Evalúa las respuestas que el alumno ha dado a la Parte B, o a las Partes A y B, o pasa a designar a otro alumno.

Esta formalización nos ayuda a ver algunas relaciones entre la lógica de la exposición de la materia (estructura de la tarea académica) y la organización social del discurso (estructura de la participación social). Primero se presenta el tipo de tarea académica que es menos difícil desde un punto de vista cognitivo, y después se presenta el tipo más difícil. Las tareas sociales también difieren. El rol del que pregunta es diferente del que responde en los dos tipos de tareas y ambos roles son también diferentes de un tipo de tarea al otro (p. ej. el rol del que responde en la Parte A implica decir y señalar, mientras que en la Parte B implica sólo señalar).

El modelo formal es, sin embargo, profundamente insuficiente como guía para la acción práctica en la actuación real de la clase. Para «lograr terminar» las Partes A y B en la puesta en práctica real, es preciso que se dé una coordinación entre las acciones complementarias (simultáneas) y recíprocas (sucesivas) de la maestra y el alumno en cada momento. En el modelo prácticamente no aparece esta coordinación. En primer lugar, el modelo supone que el alumno sólo responderá correctamente. En segundo lugar, el modelo supone que no hay otros actores en escena más que la profesora y un alumno —no dice nada de la participación de los otros niños presentes en la clase—. Finalmente, y lo más importante, el modelo no dice nada del carácter de tiempo real de la puesta en práctica como una sucesión de «momentos que vienen a continuación», y que son cruciales desde un punto de vista estratégico (véase Erickson 1981). Las Partes A y B y sus secuencias constituyentes son momentos en el tiempo real con distintas exigencias prácticas, a menudo fortuitas a cada instante, según el contexto de la acción en ese momento.

La formalización, por sí misma, acaba con esta ambigüedad y suspense que se dan en el momento de la actuación, pero esto es engañoso. En la Parte A, por ejemplo, la secuencia rítmica y la continuidad de la entonación en el discurso del que responde son «pistas» convencionales desde un punto de vista cultural que nos «dicen» que lo que se está produciendo son unidades de una lista conectada: uno, dos, tres, cuatro. ¿Qué ocurriría si, después de haber dicho tres, el niño no dice *cuatro* en el siguiente intervalo? ¿Significa esto que el niño no sabe el siguiente número de la lista? ¿Sabe el niño ese número pero está distraído por algo que está ocurriendo? ¿Debería cambiar la profesora su rol de hacer preguntas e introducir una sugerencia en ese momento? ¿Intervendrá otro alumno mientras la profesora espera que el niño designado hable? ⁶.

6. Éstas son simples preguntas retóricas. El auténtico suspense es similar al de las preguntas que el presentador hace al final del episodio diario de una comedia, o que el espectador pregunta mientras ve

Éstas son sólo algunas de las contingencias relacionadas con la puesta en práctica real de un plan o guión subyacente a la estructura de la tarea académica y a la estructura de participación social. Lo que desde un punto de vista práctico se necesita en ese momento no es el simple conocimiento del siguiente paso establecido en la organización del plan social y académico. Lo que le hace falta a la profesora, al alumno designado para hacer las preguntas, y al resto de alumnos presentes, es la capacidad para improvisar colectivamente una variación sobre el plan o tema ideal. Los textos que vienen a continuación y su comentario nos harán ver que los profesores y los alumnos de hecho improvisan, y que sus desviaciones del orden formal e ideal no se pueden considerar como errores fortuitos (distorsión dentro del sistema), sino que se caracterizan mejor como una adaptación a las exigencias del momento —se trata de acciones que tienen sentido dentro de un contexto adecuadamente especificado.

El «ensayo» ideal sería de la siguiente manera, presentado en notación casi-musical. (El ejemplo hipotético que viene a continuación debería leerse en voz alta, rítmicamente):

Musical notation for Part A. It consists of a single staff with a 4/4 time signature. The melody is simple, with notes corresponding to the text below. The text is: "M. (Nombre del niño: Juan) A: U - no dos tres cuatro cinco seis siete M: muy bien". Below the staff, there is a tempo marking "♩ - 14 Omm".

Below the staff, there is a diagram showing the interaction between categories: "Categoría Mehan" with boxes for "Iniciación", "Respuesta", and "Evaluación". An arrow points from "Iniciación" to "Respuesta", and another arrow points from "Respuesta" to "Evaluación".

Parte B

Musical notation for Part B. It consists of a single staff with a 4/4 time signature. The melody is more complex, with triplets and accents. The text is: "M: número uno: A: (señala) M: número seis: A: (señala) M: número tres". Below the staff, there is a tempo marking "♩ - 14 Omm".

Below the staff, there is a diagram showing the interaction between categories: "Categoría Mehan" with boxes for "Iniciación", "Respuesta", "Iniciación/Evaluación Implícita", "Respuesta", and "Iniciación". Arrows indicate the flow between these categories.

Antes de continuar con la revisión de algunas de las variaciones reales sobre este ensayo ideal, es necesario discutir más detenidamente las convenciones para la transcripción del texto.

En las transcripciones, la superposición (discurso que se produce al mismo tiempo) se indica mediante una línea vertical con dos «rabitos»

una obra por primera vez. ¿Se suicidará Hamlet, matará a su tío o matará a su madre?, y ¿cuándo? ¡Sigue adelante, Hamlet! La tensión de la expectación es esencial en el teatro, en la música y también en la interacción cotidiana.

hacia la derecha. El «cierre», es decir, el discurso de un segundo hablante que sigue inmediatamente al del primer hablante sin pausa, pero sin superponérsele, viene indicado por una línea vertical con un rabito en la parte superior hacia la izquierda y un rabito inferior hacia la derecha.

Las líneas inclinadas indican pausas; las dos líneas inclinadas —//— indican una pausa al terminar una oración que equivale al silencio de un cuarto de negra en la notación musical. Una sola línea inclinada indica el término de una proposición o una pausa para respirar al terminar un grupo de aproximadamente la mitad de duración que la otra pausa, es decir, la pausa que se indica con una línea inclinada equivale a los silencios de un octavo de negra en la notación musical. El alargamiento de un fonema se indica por los dos puntos repetidos varias veces ::::::::::. Normalmente, en la transcripción cada línea del texto representa un grupo de respiración en la cadena hablada. La primera sílaba de cada línea es generalmente la sílaba con el mayor volumen y/o acento tónico. Si hay sílabas o palabras «que se anticipan» a la sílaba que recibe el acento primario o secundario, esas sílabas o palabras antecedentes aparecen en el lado de la derecha de la línea anterior:

A-
yúdalo, Carlos / ¿dónde es-
tá? //

Es posible leer la transcripción en voz alta porque la sílaba que hay más a la izquierda es la que recibe el acento y porque con frecuencia existe un intervalo rítmico constante entre dos puntos de acento tónico, que reproduce no sólo los puntos de acentuación, sino la organización rítmica del discurso, dentro y a lo largo de los turnos de palabra:

Musical notation for the example transcription. It consists of a single staff with a 3/4 time signature. The melody is simple, with notes corresponding to the text below. The text is: "(Help him, Carlos. Where is it?) M: A- yú da lo, Carlos, ¿dónde es- tá?". Below the staff, there is a tempo marking "♩ - 14 Omm".

En este punto, el lector debería leer los ejemplos en voz alta.

Lección 1. Variación 1

Volviendo a la puesta en práctica real de la clase, se ve que en casi todos los ejemplos de la reiteración de la rutina de discurso de un «turno» que consta de las Partes A y B hay alguna variación con respecto al modelo ideal. De hecho, dado que la profesora introduce la tarea académica y social al comienzo de la clase, la Parte A del ensayo ideal desaparece, y el turno del primer niño designado consta sólo de la Parte B.

Lección 1. Variación 2

En el segundo «turno» de la clase, se incluyen las dos Partes A y B, pero su realización lleva consigo una variación con respecto al modelo ideal (véase el cuadro 1). En la Parte A, la variación se da en la alternancia de los derechos y deberes comunicativos que conlleva el rol de respuesta y en el *status* de las personas que ocupan ese rol. La profesora respondió ella misma a una de sus preguntas, y un grupo de niños alternaba con ella al responder, según ella tomase al conjunto de los niños como «neutrales de prueba» o intentase practicar la Parte A del turno. Además, la relación rítmica entre cada *bit* de información en la primera respuesta (por ejemplo, decir y señalar sucesivamente al uno, al dos, al tres, etc.) no realiza un intervalo constante. El profesor y el coro de niños coinciden los unos con los otros al responder. La superposición en las respuestas de los niños no puede considerarse una interrupción por parte de la maestra. La profesora no sanciona en ningún momento como «transgresión» las variaciones del modelo ideal y se comporta como si tales variaciones tuvieran sentido.

Obsérvense el cierre y superposición de los segmentos de respuesta entre la profesora y el alumno en la Parte A. Esta superposición y cierre ocurre entre los puntos 21 y 22 en la transcripción. Luego, en el punto 23, la profesora inicia el primer segmento de la segunda rutina del discurso, la parte B. La pregunta es: «¿Dónde está el número uno?». En el punto 24 el alumno designado dice: «uno», pero no señala al número escrito en la pizarra. Su respuesta es incorrecta tanto en su forma como en su contenido, o al menos es ambigua, porque no se puede asegurar que no esté repitiendo simplemente lo que acaba de decir la profesora. (La tarea académica consiste en mostrar que se conoce el número señalándolo en la pizarra). En el punto 25 la profesora repite la pregunta, «Uno». Luego en el punto 27 la profesora pide a otro chico, Carlos, que ayude al chico designado anteriormente. Al final del punto 27, mientras otro niño está diciendo «en mi casa», el chico designado señala finalmente al número uno en la pizarra. Luego, en el punto 29*, la profesora continúa preguntando números aislados. Sin embargo, a diferencia del modelo ideal, la profesora pregunta por números sucesivos de la serie. (Quizá, dado que el chico tenía problemas con el número uno, la profesora simplificó la tarea académica). Puede que ella utilizara esta variación para ver si el niño sabía el grupo completo de números. Además, se rompe el ritmo ideal; en los diversos pares pregunta-respuesta del punto 29 la profesora espera unas veces durante más tiempo una respuesta que otras veces; por ejemplo, la pausa al final de una oración individual hecha a la respuesta después del número cuatro, va seguida de una doble pausa de final de frase después del número cinco.

Todas estas variaciones se pueden considerar respuestas a las exi-

* La transcripción no sigue más allá del turno 28 en el cuadro 1. (Nota de la traductora).

(21) M: U:uno/ do:is / tres
 CC: uno/do:is / tres
 C: maes-
 tra me ayudó?
 M: [cua:tro:/ ci:ncos: sei:::s:
 CC: /cua:tro / cinco sei::s /
 (22) M: sei::siete
 M y CC: siete
 (23) CC: (hablando a la vez)
 ¿Dónde está el número
 uno?
 (24) C: uno
 (25) M: uno
 (26) C: // // one
 (27) M: ¿yúdalo, Carlos, ¿dónde está?
 // // // // ver número
 uno (un chico se ríe ríentamente)
 (28) C: En mi casa
 A vez número
 dos // número
 tres // número
 cuatro // // número
 cinco // // número
 seis // // y el
 siete
 (38) M: U::no
 (39) CC: do:is / tre::s/ cua:tro / ci:ncos
 sei::s / siete
 (40) M: ¿Dónde está el número
 cinco, Carlos?
 (41) C: Número cinco
 (42) M: // Muy bien /
 ¿Dónde está el número
 tres? //
 (43) C: Tres? //
 (44) M: Tres // // muy bien // ¿Dónde está el número // // siete
 C: [cua:tro
 C: [cua:tro
 C: [siete
 (45) M: En/ce
 lente,
 Carlos

El chico que está junto a la columna se abalanza sobre la pizarra y señala el número uno. Un chico se acerca a la pizarra donde el otro chico todavía está señalando al número uno.

Otro chico corre hacia la pizarra para unirse a los que señalan (hay tres niños en la pizarra, otros todavía permanecen sentados observando la actividad).

La maestra sigue en un lado de la clase observando a Carlos en la pizarra.

Un niño viene desde fuera y camina hacia la pizarra. Otro niño se levanta para señalar con entusiasmo hacia algo.

Cuadro 1. Ejemplo transcrito 1. Lección 1. Variaciones 2 y 3.

mento ha terminado el turno de Janet y la profesora ha dicho (punto 95): «Dáselo a alguien que no haya tenido oportunidad». Ernesto, en el punto 97, dice que a él no le ha tocado el turno. Y lo había indicado más veces a lo largo de la clase, al igual que otros niños, diciendo: «yo, yo». En el punto 64 había dicho: «yo ni siquiera he tenido un tu:::rno», marcando intensidad tanto sintácticamente («ni siquiera») y prosódicamente (por el volumen y acento), como por el cambio de código léxico al inglés combinado con el marcador prosódico del alargamiento del fonema (tu:::rno).

Por tanto, el «ruido» de Ernesto parece ser algo más que un jugueteo. A quién le tocará el turno siguiente es una cuestión de suspense. Parece que Ernesto protesta por su exclusión de los derechos de acceso a la conversación. Esta protesta aparente toma una forma aún más interesante en el siguiente «turno», que tampoco es el de Ernesto. (Aquí el lector debería seguir la transcripción, comenzando en el punto 96 del cuadro 2, antes de que haya comenzado el siguiente turno, hasta el punto 114, en el que las Partes A y B se completan. Cabe destacar la exclamación de Ernesto en el punto 104 después de que no se le haya dado turno de palabra, y su «contribución» a los momentos de respuestas que se conceden al alumno que responde en los puntos 109, 111 y 113.)

Finalmente, tras el suspense de intentar conseguir el turno y no conseguirlo (punto 103), Ernesto lanza una exclamación en el punto 104. Luego, después de terminar la Parte A de la tarea (punto 107), durante la cual un niño habló como si se le hubiese pedido que respondiera, empieza la Parte B, que consiste en una rutina de alternancia de discurso entre la pregunta de la profesora y la respuesta individual. Aquí Ernesto se vale aparentemente de un conocimiento implícito (competencia comunicativa) como miembro de la comunidad hablante del aula. En apariencia sabe (no necesariamente de una forma consciente), por la organización social del discurso en la Parte B, que los intervalos de respuesta corta siguen a una pregunta inmediatamente anterior de la profesora y que la relación de contigüidad se lleva a cabo por la secuencia rítmica regular de alternancia entre los diferentes intervalos. Ernesto también parece saber que la forma de comunicar el contenido semántico de la respuesta es señalando en la pizarra, una forma de respuesta que por definición se produce sin ruido. Por tanto, el intervalo de respuesta canalizada de una forma no verbal puede ocuparlo algún tipo de ruido en el canal auditivo, sin que ello «dañe» la organización del discurso de manera que tenga que reciclarse toda su secuencia. Además, Ernesto puede salirse con la suya cubriendo los intervalos para las respuestas rítmicamente definidas asignadas al otro chico con su propia respuesta «rítmica», que consiste en dar golpes con el lápiz sobre la mesa. Los golpes coinciden en el tiempo con la transición para el cambio de turno en el esquema del discurso que se pone en práctica. Desde mi punto de vista, la profesora colabora controlando cuidadosamente lo que Ernesto hace. Creo que ésta es una variación situacional absolutamente

brillante sobre un «tema» de organización supeditado a normas sociales. A Ernesto se le puede considerar un maestro de la estructura de la tarea académica y social.

El ingenio y la destreza de la puesta en práctica de Ernesto puede verse con más claridad representando la secuencia de la notación cuasi-musical:

Ernesto da un golpecito en el pupitre

M: muy bien número cinco

A: (el que responde señala en este momento)

♩ = 140 mm

Ernesto da un golpecito en el pupitre

M: seis número cuatro ¡muy bien!

A: (señala en este momento)

(De la transcripción, turnos 108 a 113)

Discusión

Al examinar una serie de ejemplos de la ejecución de una secuencia corta de una lección se obtiene un modelo ideal subyacente. El modelo pone de relieve algunos aspectos relevantes de la estructura de participación social y de la estructura de la tarea académica —lo que se puede denominar la estructura de la tarea social y académica—. Sin embargo, al observar detenidamente la ejecución de un ejemplo dentro de la secuencia de la clase, se ve que generalmente discrepa en algunos aspectos de la organización específica del modelo general inferido. Si no consideramos estas discrepancias como un error aleatorio (una variación libre), existen al menos dos opciones: elaborar la formalización del modelo estableciendo un sistema incorporado de normas opcionales; o asumir que lo que está ocurriendo es una variación adaptativa, específica con respecto a las circunstancias inmediatas de la acción práctica en el momento de la actuación.

Yo he tomado el segundo camino. He desarrollado el análisis interpretativo de los ejemplos de la clase para argumentar que las discrepancias en relación con el modelo ideal representan una acción de adaptación conducida, en la mayoría de los ejemplos, por la profesora, como

directora de la instrucción, y en un caso por el alumno Ernesto. Puesto que el discurso en la clase, como toda interacción cara a cara, se produce conjuntamente conforme los diversos actores del acontecimiento actúan teniendo en cuenta las acciones de los demás, las variaciones elegidas por la profesora tienen consecuencias en lo que los alumnos hacen y viceversa.

Por otra parte, he intentado mostrar cómo los cambios adaptativos en la estructura de la tarea académica tienen consecuencias para la estructura de la participación social y viceversa. Esto es muy importante para la pedagogía y se ha dejado pasar por alto en las investigaciones más recientes.

BIBLIOGRAFIA

- Au, K. Hu-Pei, 1980. Participation Structures in a Reading Lesson with Hawaiian Children: Analysis of a Cultural Appropriate Instructional Event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2):91-115.
- Bauman, R. Speaking in the Light: The Role of the Quaker Minister. En R. Bauman y J. Scherzer (eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., y Smith, F., 1966. *The Language of the Classroom*. New York, Teacher College Press.
- Bossert, S.T., 1979. *Tasks and Social Relationships in Classrooms*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- Brazelton, T.B., Koslowski, B., y Main, M., 1974. The Origins of Reciprocity: The Early Mother-Infant Interaction. En M. Lewis y L. Rosenblum (eds.), *The Effects of the Infant on its Caregiver*. New York, John Wiley & Sons.
- Bremme, D.W. y Erickson, F., 1977. Relationships Among Verbal and Nonverbal Classroom Behaviors. *Theory into Practice*, 16(3):153-161.
- Byers, P., 1972. *From Biological Rhythm to Cultural Pattern: A Study of Minimal Units*. Tesis doctoral no publicada, Columbia University. (Ann Arbor, University Microfilms, N. 73-9004).
- Cazden, C., Carrasco, R., Maldonado-Guzmán, A. y Erickson, F., 1980. The Contribution of Ethnographic Research to Bicultural Bilingual Education. En J. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*. Washington DC., Georgetown University Press.
- Collins, J. y Michaels, S., 1980. The Importance of Conversational Discourse Strategies in the Acquisition of Literacy. *Proceedings of the Sixth Annual Meetings of the Berkeley Linguistic Society*. Berkeley, California.
- Condon, W. 1974. Neonate Movement is Synchronized with Adult Speech: Interactional Participation and Language Acquisition. *Science*, 183:99-101.
- Duncan, S., y Fiske, D., 1977. *Face to Face Interaction: Research, Methods and Theory*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Erickson, F., 1975. Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters. *Harvard Educational Review*, 45(1):44-70.
- , 1979. Talking down: Some Cultural Sources of Miscommunication in Interracial Interviews. En A. Wolfgang (ed.), *Research in Nonverbal Communication*. New York, Academic Press.
- , 1980. *Stories of Cognitive Learning in Learning Environments: A Neglected Area in the Anthropology of Education*. Artículo presentado al Symposium «The anthropology of learning» en el Annual Meeting of the American Anthropological Association, Washington DC, diciembre.
- , 1981. Timing and Context in Everyday Discourse. En W.P. Dickson (ed.), *Children's Oral Communication Skills*. New York, Academic Press.
- , Cazden, C., Carrasco, R., y Maldonado-Guzmán, A., 1980. *Social and Cultural Organization of Interaction in Classrooms of Bilingual Children*. Segundo informe anual provisional al National Institute of Education, Teaching and Learning Division, Proyecto #NIE C-0099.
- , y Mohatt, G., 1982. The Cultural Organization of Participation Structures in two Classrooms of Indian Students. En G. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- , y Shultz, J., 1977. When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence. *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1(2):5-10. Reimpreso en J. Green y C. Wallat (eds.), 1981, *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ, Ablex.
- , y Shultz, J., 1982. *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. New York, Academic Press.
- Garfinkel, H., 1967. *Studies in Ethnomethodology*. New York, Prentice Hall.
- Goffman, E., 1961. *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- Goffman, E., 1974. *Frame Analysis*. New York, Harper Colophon Books.
- Grice, H.P., 1975. Logic and Conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics III: Speech Acts*. New York, Academic Press.
- Griffin, P., Cole, M., y Newman, D. Locating Tasks in Psychology of Education. En R.O. Freedle (ed.) (en preparación), *Discourse Processes*.
- Gumperz, J.J., 1977. Sociocultural Knowledge in Conversational Inference. En M. Saville-Troike (ed.), *Linguistics and Anthropology* (Mesa redonda sobre Languages and Linguistics en Georgetown University). Washington DC. Georgetown University Press.
- , y Cook-Gumperz, J. 1979. *Beyond Ethnography: Some Uses of Sociolinguistics for Understanding Classroom Environments*. Artículo presentado al Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, abril.
- Hall, E.T., 1959. *The Silent Language*. New York, Fawcett.
- Hymes, D., 1964. Introduction: Toward Ethnographies of Communication. En J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, 55(5, Parte 2):1-34.
- , 1974. Studying the Interaction of Language and Social Life. En D. Hymes, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Kendon, A., 1967. Some Functions of Gaze Direction in Face to Face Interaction. *Acta Psychologica*, 26:22-63.
- McDermott, R.P., 1976. *Kids Make Sense: An Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and Failure in one First Grade Classroom*. Tesis doctoral no publicada, Stanford University.
- Mehan, H., 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Harvard University Press.

- , y Griffin, P., 1980. Socialization: The View from Classroom Interactions. *Sociological Inquiry*, 50(3-4):357-392.
- , y Wood, H., 1975. *The Reality of Ethnomethodology*. New York, John Wiley & Sons.
- Michaels, S. y Cook-Gumperz, J., 1979. A Study of Sharing Time with First Grade Students: Discourse Narratives in the Classroom. *Proceedings of the Fifth Annual Meetings of the Berkeley Linguistic Society*.
- Philips, S., 1972. Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. En C. Cazden, V. John y D. Hymes (eds.), *Functions of Language in the Classroom*. New York, Teachers College Press.
- Rosenberg, B.A., 1975. Oral Sermons and Oral Narrative. En D. Ben-Amos y K.S. Goldstein (eds.), *Folklore: Performance and Communication*. The Hague, Mouton.
- Sacks, H., Schegloff y Jefferson, G.A., 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50:696-735.
- Schank, R.C. y Abelson, N.P., 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Schefflen, A.E., 1973. *Communicational Structure: Analysis of a Psychotherapy Transaction* (con título previo: *Stream and Structure in Psychotherapy*). Bloomington, University of Indiana Press.
- Schegloff, E.A., 1968. Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70:1075-1095.
- Scollon, R., 1981. The Rhythmic Integration of Ordinary talk. En Mesa Redonda sobre *Languages and Linguistics en Georgetown University*. Washington DC, Georgetown University Press.
- Shultz, J., Florio, S. y Erickson, F., 1982. Where's the floor?: Aspects of the Cultural Organization of Social Relationships in Communication at Home and at School. En P. Gilmore y A. Glathorn (eds.), *Children in and out of School. Ethnography of Education*. Washington DC, Center for Applied Linguistics.
- Sinclair, J.M. y Coulthard, R.M., 1975. *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford, Oxford University Press.
- Smith, B. Othanel et al., s.f. *A Study of the Logic of Teaching*. U.S. Department of Health, Education and Welfare: Cooperative Research Project N. 258 (7257). Urbana, Ill., Bureau of Educational Research. College of Education, University of Illinois.
- Stern, D. y Gibbon, J., 1979. Temporal Expectancies of Social Behaviors in Mother-Infant play. En E. Thoman (ed.), *Origins of the Infant's Social Responsiveness*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Taba, H., 1964. *Thinking in Elementary School Children*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare: Cooperative Research Project N. 1574. San Francisco, San Francisco State College.
- Tannen, D., 1979. What's in a Frame?: Surface Evidence for Underlying Expectations. En R.O. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing* (Advances in Discourse Processes: Vol. 2), Norwood, N.J., Ablex.
- Vygotsky, L.S., 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V.J. Steiner, S. Scribner y E. Soubberman (eds.), Cambridge, Harvard University Press.
- Weber, M., 1922. *Wirtschaft und Gesellschaft* (Vol 1). Tübingen, pp. 1-14.

- Traducción: The Nature of Social Activity. En W.C. Runciman (ed.), 1978. *Weber: Selections in Translation*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 7-32.
- Wilkinson, L.C., Clevenger, M. y Dollaghan, C., 1981. Communication in Small Instructional Groups: A Sociolinguistic Approach. En W.P. Dickson (ed.), *Children's Oral Communication Skills*. New York, Academic Press.