

ANÁLISIS DEL DISCURSO
DEL AULA DESDE EL ENFOQUE
COMUNICATIVO-INTERACTIVO
DE LA ARGUMENTACIÓN*

ANALYSIS OF CLASSROOM DISCOURSE
FROM THE COMMUNICATIVE ARGUMENTATIVE
APPROACH OF ARGUMENTATION

*Guadalupe Álvarez***

CIAFIC-Universidad de Buenos Aires

Artículo recibido 10-12-07, artículo aceptado 25-03-08

* Este trabajo fue realizado en el marco del seminario de doctorado “Gramáticas de la argumentación”, dictado por el Prof. Dr. C. Plantin, de la CNRS Université Lyon 2, del 15 al 29 de julio del 2002 en la Universidad Nacional de Buenos Aires y el Centro Franco-Argentino. Algunos aspectos de este trabajo han sido presentados en el Congreso Internacional de la IADA “En torno al diálogo: interacción, contexto y representación social” realizado en La Plata (Argentina) del 21 al 23 de mayo del 2003. Agradezco a Ma. L. Pardo y a Sebastián Sayago la lectura y comentarios de las versiones iniciales de este trabajo.

** unaguadadelmundo@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es determinar, desde un enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación (Plantin, 1996, 1998a, 1998b), las características que adopta el discurso del aula cuando se manifiestan desacuerdos entre la docente y los alumnos. Para esto analizo diferentes intercambios comunicativos de clases de Lengua de la Educación General Básica (EGB). En el análisis, identifico los desacuerdos y estudio sus desarrollos, determinando si se trata de ajustes o negociaciones, o si se establece una situación argumentativa. A partir de los ejemplos analizados, concluyo que la docente mantiene su punto de vista, a pesar de los desacuerdos de los alumnos. Sin embargo, la imagen de ellos no se encuentra afectada dado que, para evitar cualquier amenaza a ésta, la docente emplea diversos recursos y estrategias lingüísticas, como moverse del ajuste a la negociación o generar lo que denomino “situación argumentativa potencial”.

Palabras clave: *discurso del aula, desacuerdos.*

ANALYSIS OF CLASSROOM DISCOURSE FROM THE COMMUNICATIVE ARGUMENTATIVE APPROACH OF ARGUMENTATION

Abstract

Using a communicative-interactive approach to argumentation (Plantin, 1996, 1998a, 1998b), the objective of the present article is to determine the features of the discourse in situations of disagreement between the teacher and her students. To fulfill this goal, this article analyzes communicative interactions in language courses of the Basic General Education (EGB). Disagreements and their developments are identified in order to determine whether these are adjustment or negotiation, or whether an argumentative situation is established. Based on the analysis, it is concluded that the educator strives to maintain her point of view in spite of students' disagreements. Nevertheless, it is argued that their self-image is not affected due to the teacher's use of various resources and linguistic strategies that range from adjustment to negotiation to the generation of what is called a “potential argumentative situation.”

Keywords: *classroom discourse, disagreements.*

1. Introducción

EL OBJETIVO DE este artículo es determinar, desde un enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación (Plantin, 1996, 1998a, 1998b), las características que adopta el discurso del aula cuando se manifiestan desacuerdos entre la docente y los alumnos. Para esto, analizo clases de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB), teniendo en cuenta los desacuerdos y sus posibles desarrollos.

2. Algunos estudios sobre el discurso del aula

Desde la década de los setenta el discurso del aula se ha estudiado desde diferentes enfoques teóricos: los análisis lingüísticos (Sinclair & Coulthard, 1978, Christie, 2002), los análisis sociolingüísticos (Cazden, 1991, 2001; Lemke, 1997) y los planteos sociopolíticos (Bernstein, 1990, 1994, 1998), por mencionar algunos enfoques representativos que resultan relevantes en función de este trabajo. Me interesa recuperar aquí una serie de conceptos propuestos por Sinclair & Coulthard (1978[1975]), Bernstein (1990, 1994[1990], 1998) y Cazden (1991[1988], 2001) dado que, como explico en el trabajo, se pueden articular con los aportes del enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación.

2.1 La organización del discurso en el aula

Sinclair & Coulthard (1978) proponen un modelo descriptivo para analizar, a partir de textos concretos, la organización del discurso producido en el aula. Este modelo está determinado por tres series de unidades jerárquicamente ordenadas, entre las que los autores distinguen: las del nivel de la gramática, las del nivel de la organización no lingüística y las del nivel del discurso. Para desarrollar su modelo, trabajan con una escala de rangos en cada nivel, desde la unidad inferior hasta unidades superiores. Por ejemplo, suponen que la palabra, formada por una o más unidades inferiores, se combina con otras unidades de su tipo para configurar una unidad superior. Por otra parte, para no confundir las unidades lingüísticas con las pedagógicas, consideran que cuando el discurso áulico se transforma en un conjunto de unidades no obligatorias desde un punto de vista lingüístico, la organización resulta fundamentalmente pedagógica.

De esa manera, sin considerar correspondencias directas entre las unidades de los diversos niveles, Sinclair & Coulthard (1978, p. 24) postulan las siguientes unidades:

Tabla 1. Niveles y rangos

Organización no lingüística	Discurso	Gramática
Curso (<i>course</i>) Período (<i>period</i>) Tópico (<i>topic</i>)	Lección (<i>lesson</i>) Transacción (<i>transaction</i>) Intercambio (<i>exchange</i>) Movimiento (<i>move</i>) Acto (<i>act</i>)	Oración (<i>sentence</i>) Cláusula (<i>clause</i>) Grupo (<i>group</i>) Palabra (<i>word</i>) Morfema (<i>morpheme</i>)

Como indica esta tabla, la unidad menor a nivel del discurso es el acto, como elicitación (*elicitation*) o comprobación (*check*). Cada acto está constituido por una cláusula, y en algunos casos cláusulas subordinadas, y se lo reconoce a partir de las características de la situación y de otros elementos presentes previa o posteriormente en el discurso. Los actos constituyen movimientos que pueden ser de límite (*boundary*) o de enseñanza (*teaching*). A su vez, estos movimientos constituyen intercambios que, en general, consisten en una iniciación de la docente (I), seguida de una respuesta del alumno (R), seguida de una reacción de la docente a esa respuesta (*feedback*). Esta reacción incluye, fundamentalmente, una evaluación (E) (Sinclair & Coulthard, 1978, p. 21). No necesariamente los tres elementos están siempre presentes, la respuesta o la evaluación pueden faltar.

Cazden (1991, p. 39) sugiere que la secuencia tripartita (IRE) es el modelo más corriente del discurso escolar, pues siempre se encuentran ejemplos de este tipo, si se analiza el discurso en el aula dirigido por el maestro. La IRE que caracteriza al diálogo en la clase se distingue fácilmente de una conversación informal, por ejemplo:

Conversación	Diálogo en clase
¿Qué hora es, Sarah? Las dos y media. Gracias.	¿Qué hora es, Sarah? Las dos y media. Muy bien.

En términos lingüísticos, la secuencia IRE es el patrón “desapercibido”. Sin embargo, no se manifiesta de igual manera a lo largo del intercambio comunicativo en el aula, pues la lección dirigida por el maestro, en la que este controla el desarrollo

del tema, lo que hay que destacar y los turnos, es la parte oral de la clase en la que esta secuencia se hace más evidente.

Los alcances del modelo de Sinclair & Coulthard (1978), y en especial los de su secuencia IRE, han sido explorados por varios autores (Mehan, 1979; Ramírez, 1988; Cazden, 1991, 2001) que estudian las posibles variaciones secuenciales según las diferencias en los objetivos educativos, la cantidad de participantes, los medios de interacción y las diferencias culturales entre los alumnos.

En el presente trabajo, tras desarrollar las contribuciones del enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación al análisis del discurso del aula, me interesa determinar en qué medida estos se pueden articular con el concepto de secuencia tripartita IRE.

2.2 La multifuncionalidad del lenguaje en el aula

Tanto Bernstein (1990a, 1990b, 1998) como Cazden (1991[1988], 2001) ponen de relieve la multifuncionalidad del lenguaje en el contexto del aula. En este sentido, Bernstein (1994, 1998) define el discurso pedagógico a partir de dos tipos de discurso:

Definiremos el discurso pedagógico como la regla que inserta un discurso de competencia (habilidades de diverso tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero. Llamaremos discurso instruccional al que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas y discurso regulativo al que crea el orden especializado, la relación y la identidad. (Bernstein, 1994, pp. 188-189)

Los términos *instruccional* y *regulativo* son utilizados por primera vez por Bernstein (1977[1966]) para distinguir las culturas instrumentales de las expresivas en la escuela. En un trabajo posterior, Bernstein (1989[1974]) recupera ambos términos subrayando la importancia tanto del contexto regulativo, asociado a las reglas de autoridad con las que el niño aprende las reglas del orden moral y sus diversos esfuerzos, como del contexto instruccional, en el que aprende diferentes habilidades. Finalmente, el autor emplea el término *discurso instruccional* para dar cuenta de la transmisión/adquisición de competencias específicas, y *discurso regulativo* para referirse a la transmisión de principios de orden, relación e identidad (Bernstein, 1994, 1998). A partir de estos conceptos, define el discurso pedagógico no solo como un discurso que transmite los contenidos particulares de diferentes

disciplinas, sino también como uno a partir del cual se establecen órdenes, relaciones e identidades sociales.

De manera similar, Cazden (1991, p. 13) considera que en el contexto del aula el lenguaje se emplea para diferentes funciones: la función proposicional o comunicación de información proposicional (también llamada función referencial, cognoscitiva o ideacional); la función social, o sea la creación y el mantenimiento de relaciones sociales; y la función expresiva, es decir, la expresión de la identidad y las actitudes del hablante. A partir de estas tres funciones, la autora reconoce tres aspectos del lenguaje en la vida escolar: el lenguaje del currículum, el lenguaje del control y el lenguaje de la identidad personal (Cazden, 2001, p. 3). Esta categorización tripartita confirma, como la propuesta de Bernstein (1994, 1998), la importancia del lenguaje no solo en relación con los contenidos, sino también con las identidades y relaciones sociales.

En función del presente trabajo, me interesa considerar de qué manera se interrelacionan las funciones del lenguaje cuando se expresan desacuerdos en el aula. En este sentido, como muestro en el siguiente apartado, son útiles los aportes de Traverso (1998), aun cuando la autora reflexiona sobre el desacuerdo en la conversación informal y no se centra en el contexto del aula.

3. Hacia un análisis del discurso del aula desde un enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación

El enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación ha sido desarrollado fundamentalmente por Plantin (1996, 1998a, 1998b). Este autor ubica el análisis de la argumentación en el marco de un análisis del discurso en las interacciones. Su objetivo no es delimitar un objeto que constituiría un tipo discursivo, el “tipo argumentativo”, sino caracterizar una propiedad de ciertos discursos interactivos, la argumentatividad (Plantin, 1988a, p. 25). Desde este punto de vista, una determinada situación de lenguaje empieza a ser argumentativa cuando se manifiesta en ella una oposición discursiva. En otras palabras, “solo puede haber argumentación si hay desacuerdo sobre una posición, es decir, confrontación entre un discurso y un contradiscurso” (Plantin, 1998a, p. 35). Esto coincide con las características que adopta la argumentación, según van Eemeren, Grootendorst & Henkemans (1996):

In discourse, argumentation always relates to a particular opinion, or standpoint, about a specific subject. The need for argumentation arises when opinions concerning this subject differ or are supposed to differ [...] Argumentation starts from the pre-

sumption, rightly or wrongly, that the standpoint of the arguer is not immediately accepted, but is controversial. (p. 2)

[En el discurso, la argumentación siempre se relaciona con una opinión particular, un punto de vista, sobre un tema específico. La necesidad de argumentar se manifiesta cuando las opiniones sobre este tema difieren o parecen diferir [...] La argumentación comienza con la presuposición, adecuada o incorrecta, de que el punto de vista de quien argumenta no es inmediatamente aceptado, sino cuestionado].

A partir de esta concepción de la argumentación, Traverso (1998) considera que

[...] es importante distinguir los macro-desacuerdos (que se refieren concretamente a las opiniones, las posiciones y los roles interaccionales, como “no estoy de acuerdo”) de los micro-desacuerdos (referentes a la construcción local de la interacción, como “espera, déjame acabar”), ya que la aparición de los segundos depende a menudo de la presencia de los primeros. (pp. 61-62).

Por otra parte, según (Traverso, 1998, p. 62), el modo en que se desarrollan los desacuerdos es variable, pudiéndose reconocer dos formas típicas de desarrollo:

Fuente: A1 Enunciado 1
 B1 Enunciado 2 que manifiesta un desacuerdo sobre un elemento de E1
 Desarrollo: dos posibilidades
 A2- Caso 1: Acuerdo sobre E2
 A2- Caso 2: Desacuerdo sobre E2

La autora llama *ajuste* al caso 1, en el que “después de expresarse un desacuerdo, el primer participante manifiesta un acuerdo sobre la rectificación” (1998, p. 62). A partir del caso 2, “nos encontramos con la cristalización del desacuerdo, con el mantenimiento de cada uno en sus posiciones. Es lo que hemos propuesto denominar negociación, por oposición al caso precedente” (1998, p. 64). En las conversaciones cotidianas, la cristalización de los desacuerdos está sometida a dos presiones contradictorias: la presión de la relación interpersonal y la presión del contenido de la relación (1998, pp. 66-67). De acuerdo con los términos empleados por Bernstein (1994) y Cazden (1991), la tensión se establece entre el discurso regulativo y el instruccional o entre la función proposicional y la social, respectivamente. Para Traverso (1998),

[...] está claro que la presión de la relación funciona como un elemento inhibitor para el mantenimiento de situaciones argumentativas [...] el exceso de precauciones respecto a los prestigios y el exceso de consenso inhiben el desarrollo de los intercambios y el despliegue de la interacción. (p. 67)

Al tener en cuenta las distinciones anteriores, es evidente que “no basta con que dos opiniones divergentes se expresen, sino que también es necesario que los interlocutores en desacuerdo se detengan en ese punto litigioso, lo construyan, y construyan cada uno su posición sobre este punto de manera paralela” (Traverso, 1998, p. 66).

Desde el punto de vista de Plantin (1998a), es la cristalización de los desacuerdos lo que da lugar a una situación argumentativa. En particular,

[...] una determinada situación de lenguaje empieza a ser argumentativa cuando se manifiesta en ella una oposición discursiva [...] esta diferencia plantea un problema en forma de Pregunta-Cuestión (c) y se distinguen los tres papeles actanciales: el de Proponente (p), el de Oponente (o) y el de dudar, que corresponde al Tercero (t). (p. 25)

En síntesis, “la argumentación es la confrontación de una manera polémica o cooperativa de un discurso y de un contra-discurso orientados por una misma cuestión” (Plantin, 1998a, p. 119). A partir de estos conceptos, propongo analizar el discurso del aula cuando se expresan desacuerdos entre la docente y los alumnos.

4. Procedimientos metodológicos

4.1 Recolección y tratamiento del corpus

El corpus de este trabajo forma parte de una investigación más amplia¹, en la cual he registrado clases de Lengua del tercer ciclo de la EGB. Este registro ha sido realizado mediante grabación y observación participante entre el 2000 y el 2003 en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). Para observar las clases, he tenido en cuenta los criterios que Hymes (1974) propone para describir actividades o aspectos de actividades gobernadas por reglas para el uso del habla,

1 Me refiero al proyecto de investigación doctoral en el cual intento, desde una perspectiva pragmática, definir una unidad de análisis de los intercambios comunicativos, mostrando los alcances de esta unidad en el análisis de intercambios comunicativos en el aula.

a saber: el lugar y el tiempo, los participantes, sus propósitos, el tono, la secuencia de actos, los instrumentos (canales) y las normas.

El tratamiento de los datos registrados incluye, por un lado, los informes a partir de la observación de cada clase y, por otro lado, la transcripción y la selección de las clases que conforman el corpus. En particular, he seleccionado cinco clases de cada uno de los tres años (7.º, 8.º y 9.º) del tercer ciclo de la EGB en escuelas tanto privadas como estatales, y he conformado así un corpus de treinta clases.

Las clases se transcriben con un sistema diseñado a partir de cinco principios que propone Du Bois (1991): adecuación de las categorías (en función de los fenómenos relevantes para cumplir los objetivos de la investigación), accesibilidad, solidez, economía y adaptabilidad. Algunas de las pautas empleadas para transcribir son:

A	alumnos (se distingue con otra letra mayúscula a los alumnos cuya identidad es significativa para el análisis).
P	profesora
/	pausa intraturno
↑	tono ascendente
↓	tono descendente
hola	énfasis
e:::	prolongación de vocal
< >	emisiones rápidas
°por°	descenso de volumen
ADE	ascenso de volumen

4.2 Los intercambios comunicativos analizados

En este trabajo analizo diferentes intercambios comunicativos de una de las clases registradas. Esta ocurrió el 4 de abril del 2000, en el 9.º año de un colegio privado. Durante esta interacción, la docente devuelve y comenta las evaluaciones diagnósticas, realizadas la clase anterior, en las que los alumnos han desarrollado y ejercitado el tema “la argumentación”. Además de comentar las evaluaciones frente a todo el grupo, la docente realiza comentarios a cada alumno de manera privada. He seleccionado esta clase porque los comentarios de la docente generan desacuerdos entre ella y los alumnos.

4.3 El análisis

Al tener en cuenta la naturaleza del objeto que pretendo caracterizar, es decir, los desacuerdos entre la docente y los alumnos en el aula, se requiere que el análisis sea fundamentalmente cualitativo. De este modo, de acuerdo con los conceptos propuestos desde el enfoque interactivo-comunicativo de la argumentación (Plantin, 1988a, 1988b), desarrollo el análisis a partir de los siguientes pasos:

1. Lectura de la clase.
2. Reconocimiento de los desacuerdos entre la docente y los alumnos.
3. Análisis de los intercambios comunicativos con manifestación de desacuerdos, lo que implica relevamiento de los recursos lingüísticos empleados tanto por la docente como por los alumnos.
4. Establecimiento del alcance funcional de los recursos lingüísticos en relación con los factores contextuales (factores relevados con las pautas de Hymes, 1974) y co-textuales (recursos lingüísticos que se presentan previa o posteriormente a los analizados).
5. Estudio del desarrollo del intercambio tras la manifestación del desacuerdo, determinando si se trata de ajuste, negociación o situación argumentativa (Traverso, 1988; Plantin, 1988a, 1988b). En algunos casos, se consideran posibilidades alternativas y se las define.

5. Análisis de los desacuerdos en el discurso del aula

5.1 Algunas características del discurso de la docente

Antes de estudiar los fragmentos en donde se manifiestan desacuerdos, es necesario tener en cuenta el estado inicial del intercambio comunicativo de la clase analizada.

- (1) a. ((alumnos hablando))
- b. P: chico:s chicos e:
- c. ((alumnos hablando))
- d. P: chi : -cos
- e. ((alumnos hablando))
- f. P: bueno / quiero comentarles primero algo de las pruebas
- g. AAA: u:h hhhh
- h. P: en general estuvieron bastante bien

Como se observa en este fragmento, la docente primero emplea recursos para captar la atención y dominar el turno de habla (líneas 1b y 1d); después propone explícitamente un objetivo para la interacción (línea 1f) y, por último, expresa un punto de vista, una proposición, acerca de las evaluaciones (línea 1h). El enunciado “en general estuvieron bastante bien” permite concluir, a partir de ‘bien’, que las evaluaciones están aprobadas. Sin embargo, la valoración positiva que sugiere este término es convertida en otra por medio del *modificador desrealizante atenuador*² (Ducrot, 2000, p. 29) ‘bastante’³. Si bien este modificador mantiene la orientación argumentativa de ‘bien’ (o sea, las evaluaciones están aprobadas), reduce su fuerza. Así, el enunciado sugiere que los alumnos aprobaron, pero no de manera óptima. La construcción adverbial ‘en general’ contribuye a esta idea porque restringe la aplicación del ‘bien’: esta valoración se refiere a una parte importante del desarrollo de las evaluaciones, no a la totalidad. Por lo tanto, la proposición de la docente implica que aunque las evaluaciones están “bien”, no alcanzan el grado máximo de éxito.

La docente anticipa su discurso global mediante la proposición inicial. Si bien este no es el objeto central del trabajo, algunas de sus características son relevantes para entender la interacción docente-alumnos cuando se expresan desacuerdos. Para justificar la proposición inicial, la docente expone durante la clase varios datos (Plantin, 1998a, p. 36) que son definiciones (Plantin, 1998a, p. 86) de una serie de temas y conceptos presentes en las evaluaciones: “el texto que tenían que analizar”, “el tema del ejemplo”, “la analogía”, “las definiciones”. Después de definir cada tema y concepto por medio de uno o varios rasgos distintivos (Plantin, 1998a, p. 86), la docente utiliza diversos recursos para sugerir que la definición expuesta no está presente en las evaluaciones de los alumnos. Entre estos recursos aparecen:

- combinación de verbos, sustantivos o adverbios, con valor negativo asociado. Por ejemplo, “mandaron”, “verdura” y “directamente” en “algunos ma:nda:ron/verdura directamente”;

2 Como define Ducrot (1998, p. 50) «una palabra léxica y es denominada “modificador desrealizante (MD)” en relación con un predicado x sólo si el sintagma xy: i) no es sentido como contradictorio y ii) tiene una orientación argumentativa inversa, o una fuerza argumentativa inferior a la de x». Según Ducrot (1998), los modificadores desrealizantes inversores pasan de una orientación a la orientación contraria, mientras que los desrealizantes atenuadores mantienen la orientación argumentativa de las palabras a las que modifican, reduciendo su fuerza. Por ejemplo, en “Hubo lentos cambios en París, quizás estarás desorientado” o “París cambió un poco”, “lento” y “un poco” debilitan la fuerza de la conclusión, pero no la invierten.

3 En español, ‘bastante’ también puede ser un modificador realizante (Ducrot, 2000), pero para que esto ocurra, deben presentarse marcas en el acento de intensidad. Estas marcas no están presentes.

- partículas o construcciones que expresan negación (‘no’, ‘nada que ver’, ‘tampoco’), como en “no había una tesis / no había argumento”;
- recursos prosódicos como, por ejemplo, prolongación de vocales y elevación del volumen de la voz para intensificar el sentido negativo de una crítica;
- paralelismos sintácticos, en los cuales lo que se repite son aspectos negativos.

A partir de estos recursos, la docente contrasta las definiciones con los desarrollos de las evaluaciones de la siguiente manera: “y otro tema con que tuvieron problemas es el de analogía [...] la analogía es la comparación de dos cosas/ de dos elementos/ o de dos situaciones/ a partir de algún rasgo en común/ ¿sí?/ que no teníamos ninguno en este caso”.

Considero que los datos propuestos por la docente establecen una relación causal (Plantin, 1998a, p. 65) con la proposición inicial: el hecho de que presenten errores y dificultades provoca que (o es causa de que) las evaluaciones no alcancen el grado máximo de éxito, como sugiere el enunciado “las evaluaciones estuvieron bastante bien”.

Como he analizado, la docente selecciona, estructura y adapta el conocimiento con el objetivo de sostener su proposición inicial. Al tener en cuenta que “el hecho de que un fenómeno pueda ser explicado puede ser una razón a favor de su existencia” (Baker 1998, p. 145), las explicaciones de la docente resultan argumentos a favor de su punto de vista.

5.2 Los desacuerdos de los alumnos: tres casos

5.2.1 *Del ajuste a la negociación*

Tras el enunciado “en general estuvieron bastante bien”, la docente vuelve a intervenir.

(2)	Ejemplo	Desarrollo del desacuerdo
	a. P e: el texto que tenían que analizar / era una nota b. [editorial] / no era un texto informativo c. Federico [yo le] ((espera que la docente termine d. la frase para seguir)) yo le puse texto argumentativo e. P y era un texto argumentativo / <argumentativo es f. una trama↑> no un tipo de texto ↓ /	A. Enunciado 1 B. Enunciado 2 (desacuerdo sobre E1) A. Enunciado 3 (de ajuste a cristalización de desacuerdo)

La docente define (línea 2a) de manera correcta el texto que los alumnos tenían que analizar (“era una nota editorial”) y, posteriormente, contrasta esta definición con una característica inadecuada (“texto informativo”). Construido de esta forma, el enunciado implica que, en las evaluaciones, aparece el rasgo inadecuado y que, por lo tanto, el ejercicio está mal desarrollado.

Un alumno manifiesta su desacuerdo (líneas 2c-2d) proponiendo, en lugar de la característica inadecuada, otro rasgo: “texto argumentativo”. Implícitamente el alumno propone que su ejercicio no está realizado inadecuadamente porque en lugar del rasgo incorrecto presenta otro.

La docente, en primer lugar, favorece el punto de vista del alumno y le da la razón (línea 2e): “y era un texto argumentativo”. En segundo lugar, caracteriza “texto argumentativo” (líneas 2e y 2f), expresando de manera implícita que si bien “el texto que tenían que analizar” pertenece a esta categoría, esta idea no satisface la consigna de la evaluación. A través de la idea “adecuado pero inapropiado”, ella logra recuperar la idea de que el ejercicio está realizado incorrectamente.

Si bien la intervención de la docente (líneas 2e-2f) aparece, inicialmente, como un ajuste (Traverso, 1998) —en el sentido que la docente acuerda con el enunciado expuesto por el alumno—, los enunciados se oponen, desde el punto de vista de sus implícitos: el alumno orienta su enunciado hacia la conclusión de que el ejercicio es correcto y la docente apoya la idea de que es incorrecto. En este sentido, podemos considerar que se ha establecido una situación argumentativa: con respecto a un tema específico (las evaluaciones), el discurso de la docente confronta, de manera polémica, con el contradiscurso propuesto por el alumno (Plantín, 1998a, p. 119). Así, mediante un enunciado que primero expresa acuerdo y después desacuerdo, la docente consigue preservar tanto la relación interpersonal, porque apoya algunos conceptos dichos por el alumno, como el contenido del intercambio, en la medida en que defiende su propio punto de vista.

Una vez que se cristaliza el desacuerdo, la docente impide que los alumnos vuelvan a participar, interrumpiéndolos o exhortándolos a que se callen y la escuchen. De esta manera, se ponen en evidencia micro-desacuerdos (líneas 3a-3i) referidos a la lucha por la construcción local de la interacción (Traverso, 1998, p. 62).

- (3) a. A (**Juan**) yo [puse
 b. P [¿se acuerdan? ((murmillos) dentro [de la trama]
 c. A (**Federico**) [yo no sabía [que ()
 d. P [dentro de la trama argument[ativa]

- e. A ((una alumna le habla a otra de otro tema)) [PERO VOS SOS
- f. (UNA TONTA)
- g. P ¿me están escuchando?
- h. AAAAA no
- i. AAAAA = sí
- j. ((murmullos))
- k. P dentro de la trama argumentativa tienen distintos tipos de textos / cuando se
- l. les pregunta el tipo de texto / tienen que contestar a qué tipo pertenece / la
- m. trama es otra cosa / dentro de la trama podemos tener muchos tipos de textos ↓ /
- n. ¿sí? / por ejemplo dentro del informativo ¿qué tipo de texto tenemos?/

Una vez que la docente domina el turno (línea 3k), ofrece nuevos datos (Plan-
 tin, 1998a) para justificar su punto de vista. Estos datos son una serie de rasgos
 distintivos que definen las nociones de trama y tipo de texto (líneas 3k-3n). Con el
 objetivo de completar las definiciones, la docente emplea una pregunta pronominal
 (Fant, 1996) que solo puede ser respondida con una palabra o una frase determinada
 (línea 3n). Este tipo de recurso supone una estrategia discursiva denominada por
 Menéndez (2000, p. 717) como “elección de palabra puntual”: la respuesta adecuada
 es la palabra o la frase que la docente pretende. Como los alumnos no responden
 a esta pregunta (reacción que podemos entender como un micro-desacuerdo), la
 docente interviene nuevamente para recordarles que ellos han propuesto la idea de
 “texto informativo” en las evaluaciones. Esta intervención genera un desacuerdo
 con otro alumno.

5.2.2 Una “situación argumentativa potencial”

Un alumno expresa su desacuerdo en el siguiente fragmento:

(4)

Ejemplo	Desarrollo del desacuerdo
a. P ustedes ↑ me pusieron que era un texto informativo/	A. Enunciado 1
b. A (José) =yo no puse eso/	B. Enunciado 2 (desacuerdo sobre E1)
c. P bueno / <u>algunos</u> me pusieron que era <un texto informativo>/	A. Enunciado 3 (situación argumentativa potencial)

En el enunciado 1 (línea 4a), la docente emplea la forma ‘ustedes’ para hacer referencia al grupo de alumnos en su totalidad. En respuesta a esta emisión, un alumno utiliza la forma pronominal ‘yo’, que no solo hace referencia a su persona, sino que también se opone al ‘ustedes’ (línea 4b). Además de significar “la persona que dice yo” y estar referencialmente relacionada con el locutor, la palabra ‘yo’, en este caso, distingue un solo integrante de un grupo completo, lo diferencia, lo opone a la totalidad. De esta manera, el alumno utiliza los recursos que el lenguaje le ofrece para diferenciarse del grupo al que la docente se refiere como ‘ustedes’. A partir del segundo enunciado de la docente (línea 4c), el grupo de alumnos, inicialmente presentado por ella como totalidad, se fragmenta en varios subgrupos por medio del pronombre ‘algunos’. De esta manera, existe la posibilidad de que quien dice ‘yo’ no esté incluido en el subgrupo al que la docente se refiere como “algunos” (de ustedes).

A partir de estas intervenciones, se produce lo que denomino “situación argumentativa potencial” porque en ella existen, de manera simultánea, dos posibilidades: 1) oposición de un discurso y un contradiscurso, en el caso de que el ‘yo’ esté integrado en el ‘algunos’; o 2) ausencia de conflicto entre los discursos, si ‘yo’ no se incluye en el ‘algunos’. Es decir, a partir del tercer turno, la docente no establece un desacuerdo, sino que lo ofrece como una posibilidad paralela al acuerdo. Si bien las evidencias presentes en el intercambio no permiten definir la situación argumentativa, “la confrontación de un discurso y de un contra-discurso orientados por una misma cuestión” se presenta como posible alternativa (Plantín, 1998a, p. 119).

Sobre la base de este fragmento, relevo varios recursos que indican que esta “situación argumentativa potencial” está presente en otros momentos del intercambio. Por un lado, los alumnos, aun cuando sus emisiones tienen verbos con índices de primera persona, utilizan de manera recurrente el pronombre personal de primera persona singular, ‘yo’, para diferenciarse de la totalidad del grupo. Por otro lado, la profesora evita que las observaciones sobre la evaluación se generalicen al grupo completo, mediante emisiones como “algunos daban argumentos y la conclusión no tenía nada que ver con los argumentos que daban”, “algunos de ustedes cuando se lean van a darse cuenta que no se entienden”, “los que tienen menos de siete/ porque hay algunos que tienen menos de siete”, “otros inventaron los argumentos”.

Mantener potencialmente la situación argumentativa es otra forma por la cual la docente minimiza la amenaza de su imagen y la de los alumnos, sin descuidar el contenido del intercambio. En este sentido, expone los errores presentes de la evaluación, eludiendo el desacuerdo.

5.2.3 Una situación argumentativa

En otro fragmento del intercambio de habla, la docente explica otra dificultad presente en las evaluaciones; “la argumentación que dan”, y a modo de ejemplo se refiere a la evaluación de una alumna particular.

(5)	Ejemplo	Desarrollo del desacuerdo
	<p>a. P Florencia / el caso de Florencia / ella no está mal lo que b. dice /está bien / pero no da las razones / <por ejemplo dice> / c. el texto e: no se entiende / bárbaro / eso es verdad / pero vos d. me tenés que explicar cuál es la razón / digo tu ejemplo porque e. me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/ no por nada f. personal ustedes tienen que explicar por qué ↑ no se entiende / g. ¿no son claros los términos que usa? / ¿no hay suficiente h. información? / ¿no hay suficiente [desarrollo? / [no hay ejemplos i. A (Florencia) [no pero yo acá había explicado / [yo k. ejemplos/ l. P = sí ll. A = comparto la idea de que para algunas explicaciones m. puede ser útil / [() n. P [claro/ (por ejemplo eso)/ comparto la idea <yo no te lo ñ. marqué> pero ¿con <u>quién</u> compartís la idea? o. A yyy con el libro p. P claro vos ahí tendrías que haber explicado °por ejemplo°/ q. estoy de acuerdo con la postura del libro acerca de: / el tema r. que era / pero: () / ahí no decís con quién estabas de acuerdo s. A =está bien / pero eso eso de que no lo entiendo porque t. yo antes había explicado / que: que era e:// que esta: / que el u. tema está: explica:do / ante: mediante: explica mediante v. explicaciones / por eso w. P vos pusiste //e: [comparto la idea de que con para x. A [no pero y. algunas explicaciones puede ser útil pero para otras no / <por z. ejemplo> la parte de argumentación no la entiendo a'. A pero (había más) b'. P bueno / pero vos pensá que alguien que no leyó... / yo leí el c'. libro / suponéte que vos estás tratando de dar una reseña de</p>	<p>A. Enunciado 1</p> <p>A. Enunciado 3 (cristalización) Desarrollo de situación argumentativa</p> <p>↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓</p>

- | | |
|---|--|
| d'. cómo es el libro / supónete que yo soy la lectora voy a tomar
e'. los textos que ustedes me dan como sugerencia para ver qué
f'. libros elijo / no es suficientemente explicativo de por qué /
g'. ¿entendés lo que digo?/ | |
|---|--|

En las intervenciones de la docente (líneas 5a-5d, 5p-5r), observamos que se construye el encadenamiento *p pero q* (Ducrot, 1972, 1984)⁴: el miembro *p* se refiere a uno o varios elementos de la evaluación, y califica su realización de manera positiva, y el segundo miembro señala aspectos negativos en relación con estos elementos, ya sea porque faltan actividades o porque el desarrollo realizado es incorrecto⁵. Al considerar la descripción general propuesta por Ducrot (1984), a partir del miembro *q*, el conjunto *p pero q* apoya la conclusión de que “el elemento de la evaluación no alcanza el grado mayor de adecuación (o felicidad, o éxito)”. Considero que el empleo de los encadenamientos *p pero q* se entiende a partir del concepto de cortesía⁶ (Brown & Levinson, 1987): la docente incluye elogios para reparar la imagen positiva que las críticas amenazan. A partir del uso de *pero*, es posible la presencia de un elogio sin que de ello se concluya que la evaluación está realizada de manera óptima. Por el contrario, la conclusión *p pero q* sugiere que la evaluación no alcanza el grado mayor de adecuación y debe ser revisada.

Al considerar solo el discurso de la alumna Florencia, las frases con *pero* no tienen primer miembro. Sin embargo, si tenemos en cuenta el discurso previo de

-
- 4 “Cuando coordinamos dos proposiciones *p* y *q* por medio de *mais*, agregamos a *p* y a *q* las dos ideas siguientes, a saber: la primera es que una determinada conclusión *r*, que es la que se tiene presente mentalmente y que el destinatario puede encontrar, sería sugerida por *p* e invalidada por *q*; dicho de otro modo: *p* y *q* tienen, en relación con *r*, orientaciones argumentativas opuestas. La segunda es que *q* tiene más fuerza en contra de *r* que la que *p* tiene a favor de *r*, de tal modo que el conjunto *p pero q* va dirigido en el sentido de *no-r* [...]” (Ducrot, 1984, p. 168).
- 5 En *La enunciación* (1997), Catherine Kerbrat-Orecchioni considera que una de las funciones más importantes de *pero* es expresar la negación o la contradicción de una expectativa (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p. 121).
- 6 En *Some universals in language usage*, Brown & Levinson (1987, p. 62) construyen un modelo de persona, “Model Person” (MP) para explicar algunos aspectos del uso del lenguaje. El MP se caracteriza teniendo en cuenta dos propiedades: cara o imagen (*face*) y racionalidad. Los autores subrayan que las personas se preocupan por cuidar la cara o imagen social. Esta imagen es interpretada como un deseo de cada individuo, que se manifiesta de dos maneras complementarias: 1) la imagen negativa es el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer, y 2) la imagen positiva es el deseo de que los demás aprecien lo que nosotros apreciamos.

la docente (y sus conclusiones), es posible reconstruir el conjunto *p pero q* en el discurso de alumna. Así, en el marco de esta situación de habla, el enunciado pronunciado por la docente “vos me tenés que explicar cuál es la razón” y su conclusión pueden funcionar como primer miembro de “pero yo acá había explicado”. De este modo, frente a la idea de que la evaluación es inadecuada, el encadenamiento *p pero q*, que incluye “yo había explicado”, apoya lo contrario. En relación con el enunciado “pero había más”, es necesario considerar que la docente, antes de que aparezca, ha reproducido un fragmento para mostrar que “ahí no decís si estabas de acuerdo” y sugerir, de esta manera, que la evaluación no es totalmente adecuada. Por este motivo, sostengo que “había más” apoya lo contrario —es decir, que la evaluación es correcta— mediante la idea de que lo que la docente solicita aparece en otro fragmento.

Como se observa, a partir del conjunto *p pero q* los enunciados de la docente apoyan la conclusión: “la evaluación es, teniendo en cuenta algunos aspectos, inadecuada y perfectible”. La alumna defiende su evaluación, apoyando la conclusión contraria. En este sentido, consideramos que aquí se produce una “situación argumentativa” del modo en que la describe Plantin (1998b): se oponen, discursivamente, un proponente (la docente) y un oponente (Florencia, la alumna) y el desacuerdo se cristaliza.

El uso de *pero* es otro recurso con el que la docente tiene en cuenta tanto la relación personal con los alumnos (los elogios iniciales minimizan el riesgo de la imagen) como el compromiso con la interacción, porque, frente a la contrapropuesta de la alumna, ella no abandona su punto de vista. Incluso, podemos decir que la refuerza, empleando una analogía que marca diferencias entre dos situaciones (líneas 5c'-5d'), la docente propone comparar la situación profesora-alumna con la de lectora-alumna para defender su propuesta frente a la contrapropuesta de la alumna.

6. Aportes del enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación al análisis del discurso del aula

Luego de haber analizado el intercambio comunicativo de la clase de Lengua, propongo algunas ideas a modo de conclusión. En primer lugar quiero destacar los alcances del enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación al análisis del discurso del aula cuando se expresan desacuerdos. Para esto me refiero previamente a algunas características específicas del intercambio comunicativo estudiado.

Durante la clase analizada, la docente establece rasgos distintivos para una serie de nociones de la evaluación y los contrasta con los desarrollos inadecuados

propuestos por los alumnos. Ellos no manifiestan desacuerdo con las definiciones, pero cuestionan la posibilidad de que sus evaluaciones presenten desarrollos inadecuados. De esta forma, el problema del debate (Plantin, 1998a, p. 35) se puede sintetizar en la siguiente pregunta: ¿cómo están desarrollados los ejercicios de las evaluaciones? La docente propone que las evaluaciones presentan una serie de ejercicios mal desarrollados. Los alumnos se oponen con la idea de que los ejercicios están realizados correctamente.

Por otra parte, según los ejemplos analizados, se observa que una vez que los alumnos expresan su desacuerdo, la docente opta por:

- moverse del ajuste a la negociación (Traverso, 1998): utiliza una emisión que manifiesta un acuerdo inicial con los alumnos (ajuste) y, a continuación, sugiere implícitamente un desacuerdo. El acuerdo le permite minimizar el riesgo de la imagen. El desacuerdo rescata el propio punto de vista;
- generar lo que he denominado “situación argumentativa potencial”; es decir, una situación en la cual la posibilidad de la cristalización del desacuerdo está en potencia. Si bien, dadas las evidencias presentes en el intercambio, no se puede establecer si se trata de desacuerdo o no, esta es una alternativa posible;
- establecer una situación argumentativa (Plantin, 1998a, 1998b). En estos casos, en que se cristaliza el desacuerdo, la docente utiliza recursos que la lengua le ofrece para atenuar la amenaza de la imagen de los participantes. Por ejemplo, emplea el “pero” para coordinar elogios con críticas.

Al tener en cuenta la conclusión sugerida por la proposición inicial de la docente, “en general estuvieron bastante bien”, este punto de vista se mantiene durante la totalidad del intercambio de habla. Como se observa en los casos 1-3 recién sintetizados, la docente emplea diversos recursos que la lengua le ofrece para defender su propuesta y, al mismo tiempo, minimizar el riesgo de amenazar la imagen de sus interlocutores. Es decir, que logra tanto comprometerse con el contenido de la interacción como cuidar la relación con los alumnos.

A partir de estos aportes del enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación al análisis del discurso del aula, me interesa explicar en qué medida estos complementan algunos desarrollos previos sobre el tema. En este sentido considero que el hecho de que en las interacciones de habla en el aula se preste atención simultánea y permanente tanto a la presión de la relación como a la del contenido, puede entenderse teniendo en cuenta que si bien la docente pretende transmitir un cierto conocimiento, lo hace en el marco de determinadas reglas de orden social que condicionan las prácticas comunicativas mediante las cuales se realiza dicha

transmisión (Bernstein, 1998). Como lo he anticipado en la tercera sección, para Bernstein (1998, pp. 44-45), el discurso instruccional está integrado en el discurso regulador dominante. Es decir, que la selección, secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento están condicionados por las reglas que crean orden, relaciones e identidades (1998, pp. 62-63). En términos de Cazden (1991), se puede decir que la función interpersonal regula o determina el desarrollo del plano ideativo. De esta forma, el análisis de los desacuerdos y sus posibles desarrollos, estudiados desde el enfoque de Plantin (1988a, 1988b, 1988c), ponen de relieve los conceptos de Bernstein y Cazden.

Por otra parte, en todos los casos analizados, es posible inicialmente determinar tres instancias secuenciales básicas —emisión de la docente, respuesta del alumno, nueva emisión de la docente— que resultan compatibles con el concepto de intercambio planteado por Sinclair & Coulthard (1978). El enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación completa el concepto de secuencia determinando características básicas de cada instancia secuencial, con las cuales proyecta posibles desarrollos ulteriores del intercambio comunicativo.

Referencias

- BAKER, M. J. (1998). Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo. *Escritos*, 17-18, 113-167. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Ciencias del Lenguaje.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Fuentes de consenso y desafecto en la educación. Clases, códigos y control III*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Clases, códigos y control I*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1990). El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas. En *Poder, educación y conciencia*, (pp. 101-111). Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control IV*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- BLAIR, J. A., GROOTENDORST, R., HENKEMANS, F. S. JOHNSON, R. H., KRABBE, E. C. W., PLANTIN, C. et al. (1996). *Fundamentals of argumentation theory. A handbook of historical Backgrounds and contemporary developments*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- BROWN P. & LEVINSON S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CAZDEN, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- CHRISTIE, F. (2002). *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. Londres: Continuum.
- DU BOIS, J. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics, 1*, 71-106.
- DUCROT, O. (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama.
- DUCROT, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- DUCROT, O. (1998). Los modificadores desrealizantes. *Signo y Señal, 9*, 47-66. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras.
- DUCROT, O. (2000). La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Discurso y Sociedad, 2* (4), 23-44. Barcelona: Gedisa.
- FANT, L. (1996). Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares. En T. Kotschi, W. Osesterreicher & K. Zimmerman (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 147-181). Madrid: Vervuet Iberoamericana.
- HYMES, D. (1974). Hacia una etnografía de la comunicación. En P. L. Garvin & Y. Lastra de Suárez (eds.), *Antología de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-89). México D. F.: UNAM.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. (3.ª ed.) Buenos Aires: Edicial.
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- MENÉNDEZ, S. M. (2000). Significado “semántico” y significado “pragmático”: dos enfoques complementarios para el análisis del discurso. En D. Corbella, C. J. Corrales, F. J. Cortés, J. S. Gómez, M. L. Izquierdo, M. Martínez, J. M. Oliver et al., (coords.), *Actas del Congreso Internacional de Semántica (Universidad de La Laguna, 27-31 de octubre de 1997)*, vol. 1 (pp. 713-722). Madrid: Clásicas.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- PLANTIN, C. (1998a). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

- PLANTIN, C. (1998b). La argumentación entre enunciación e interacción [Introducción]. *Escritos, 17-18*, 7-21. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Ciencias del Lenguaje.
- PLANTIN, C. (1998c). La interacción argumentativa. *Escritos, 17-18*, 23-49. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Ciencias del Lenguaje.
- RAMÍREZ, A. (1988). Analyzing speech acts. En J. Green & J. O. Harker (eds.), *Multiple perspective analysis of classroom discourse* (pp. 135-163). Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.
- SINCLAIR, J. MCH & COULTHARD, R. M. (1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- TRAVERSO, V. (1998). “Negociación y argumentación en la conversación familiar”. *Escritos, 17-18*, 51-87. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Ciencias del Lenguaje.