

EL MANEJO DE CONFLICTOS EN EL SALÓN DE CLASE COMO FORMA DE APRENDIZAJE SOCIAL.

CONFLICT MANAGEMENT IN THE CLASSROOM AS SOCIAL LEARNING

BEATRIZ GABBIANI

*Instituto de Lingüística, Facultad de
Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República
gabbiani@lin.fhuce.edu.uy*

En este trabajo analizo un episodio en una clase de educación primaria en donde se presenta un conflicto entre las imágenes de los interlocutores (Goffman 1967, Brown y Levinson 1987) en una situación confrontativa. El caso parecería involucrar conflictos de controversia y de intereses, aunque también podría considerarse como un conflicto de desarrollo (Johnson y Johnson 2009). En el análisis se discute si es posible reconocer algún tipo de intencionalidad en la amenaza a la imagen del otro (y en tal caso se podría hablar de estrategia de descortesía, Culpeper 1996), o si el efecto descortés (Cordisco 2005) surge de la percepción del receptor, que maneja expectativas diferentes a las de su interlocutor. Por último, se concluye que este tipo de intercambios resulta fundamental para sentar las bases de futuros ciudadanos críticos, capaces de defender sus puntos de vista hablando y de entender las perspectivas ajenas.

Palabras clave: conflicto, aprendizaje, cortesía, interacción

In this paper I analyze an episode in a primary school classroom, where there's a conflict of faces (Goffman 1967, Brown and Levinson 1987) between the speakers in a contentious situation. This case seems to involve a controversy or a conflict of interests, but it could also be considered a developmental conflict (Johnson and Johnson 2009). In the analysis I discuss if it is possible to acknowledge any kind of intentionality in threatening the interlocutor's face (as a strategy of impoliteness, Culpeper 1996), or if the impolite effect (Cordisco 2005) is the result of the recipient's perception, due to the fact that they have different expectations. Finally, I conclude that this kind of exchange is of fundamental importance in order to lay the foundations of future critical citizens, who will be able to defend their points of view by talking as well as to understand other people's opinions.

Recibido
03/08/11
Aceptado
04/11/12

Key words: conflict, learning, politeness, interaction

1. EL LENGUAJE EN CONTEXTO INSTITUCIONAL: EL CASO DE LA ESCUELA

Los intercambios conversacionales ocupan un lugar importante entre las actividades educativas y son objeto de análisis desde hace varias décadas. Al igual que en otras actividades tanto cotidianas como institucionales, el lenguaje se usa en las salas de clase para cumplir diversas funciones. Es uno de los medios principales para establecer en el aula la organización de las actividades, su estructuración y secuenciación, el control de la participación y la iniciativa de cada interlocutor así como, obviamente, la presentación de contenidos curriculares.

Kleiman (2009) señala que los estudios de la interacción en el aula muestran que el lenguaje ocupa un papel central como lugar de constitución de los sentidos que pueden contribuir en el aprendizaje. El análisis del discurso en el salón de clase evidencia que la estructura de participación en el aula se organiza de acuerdo a una desigual distribución del poder, que existen mecanismos utilizados para la ratificación de los papeles institucionales y que las dinámicas tanto de cambio como de confirmación de las estructuras de participación social en los eventos ocurridos en las clases constituyen aspectos cruciales para cuestiones relativas al aprendizaje en contexto escolar (*cf.* Kleiman 2009: 176).

Para los niños, el ingreso a la escuela conlleva, entre otras muchas cosas, el desarrollo de la competencia comunicativa, para abarcar las reglas de esta nueva situación. Si no logran acceder a estas nuevas reglas, corren el riesgo de no intervenir de forma apropiada. Por su parte, los maestros se constituyen en los principales (aunque no únicos) agentes de transmisión de estas reglas, que podrán ser en parte institucionalizadas (es decir, compartidas por el resto de la institución escolar) y en parte específicas de situaciones, actividades o docentes diferentes.

Al aprender las expectativas y obligaciones de las interacciones en el aula, los docentes y alumnos adquieren identidades sociales específicas (Schiffrin 1996: 308). Las formas relacionales que se establecen entre los individuos en un dominio particular están estrechamente vinculadas a las formas relacionales de los grupos a los que pertenecen esos individuos fuera de ese dominio, por lo que

tanto lo que ocurre dentro del salón de clase como lo que ocurre fuera interviene en el proceso socialmente construido de identidad. Vale aclarar que por dominio se entiende, en sociolingüística, un ámbito de uso lingüístico significativo social y funcionalmente, y que, a menudo, está institucionalizado, o sea que es un concepto diferente y más amplio que el de situación, ya que incluye, además del lugar y momento de la comunicación, también a los participantes, los temas y las condiciones pragmáticas (Moreno Fernández 2009: 163).

La escuela es un dominio institucional, una organización definida como una “asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines” (RAE 2001: 1631).

Según Mumby y Clair (2000), se puede definir a las organizaciones como colectividades sociales que se producen, se reproducen y se transforman por medio de las prácticas de comunicación habituales, interdependientes y deliberadas de sus miembros. Desde este punto de vista, las organizaciones existen en la medida en que sus miembros las crean por medio del discurso, o sea que crean una realidad social coherente que encuadra la percepción que tienen de su propia identidad.

¿Cómo llevan adelante las personas los intercambios discursivos en los marcos institucionales? ¿Cómo crean/aceptan sus identidades y cómo adjudican/reconocen la identidad institucional? Uno de los focos de investigación en el diálogo institucional señalado por Drew y Heritage (1992) es el análisis de cómo se manifiesta a través de las conductas comunicativas la orientación de los participantes hacia sus identidades institucionales.

Charaudeau y Maingueneau (2005: 22) sostienen que existiría un principio de alteridad (también llamado de interacción) que define el acto de lenguaje como un acto de intercambio entre dos participantes que se encuentran en una relación interactiva no simétrica ya que cada uno de ellos cumple un rol diferente: uno, de producción de sentido del acto de lenguaje y el otro de interpretación del sentido de ese acto. Esto hace que se establezca entre los dos participantes una “mirada evaluadora de reciprocidad”, es decir, que la existencia del otro sea vista como condición para la construcción del acto de comunicación en el que se co-construye el sentido. El sujeto de la interacción, entonces, se sitúa en varios espacios diferentes simultáneamente: el que acabamos de nombrar es el espacio de la relación con el otro –alteridad-, y al mismo tiempo nos encontramos con el espacio de la

locución -empezar a hablar-, y el espacio de la tematización -hablar de algo y organizarlo- (Charaudeau 1995 en Briz 2001: 105).

2. EL CONFLICTO EN CONTEXTO ESCOLAR

En este artículo analizaré un episodio tomado de grabaciones de clases de enseñanza primaria que realizo en el marco de una investigación sobre interacción en salones de clase. Las grabaciones se llevan a cabo en instancias institucionales en donde niños y maestros establecen distintos tipos de intercambios verbales, marcados por un lado por los requisitos institucionales y, por otro, por la tensión entre lo institucional y el afuera al que pertenecen los participantes. En cada episodio analizado en el proyecto hay una actividad de habla específica que presenta una organización interactiva marcada por lo institucional. Los objetivos conversacionales, así como las estrategias elegidas por los interlocutores para lograr esos objetivos, permiten analizar qué está sucediendo en cada episodio y cómo se construye lo que está sucediendo. Estudiar cómo los significados de distinto tipo son negociados y co-construidos entre maestros y alumnos permitirá analizar, a su vez, aquellas circunstancias en que no se da o no se logra tal negociación y buscar alternativas para lograrlo. En este tipo de estudio interesa, como señala Kleiman (2009: 174) el sujeto social en proceso de constitución de identidad y de transformación social, sujeto que opera cognitivamente sobre diversos objetos formales del lenguaje en situaciones que pueden, o no, constituirse en contextos de aprendizaje a través de la acción conjunta de los participantes.

En este trabajo me concentraré en un episodio grabado en una escuela de contexto socioeconómico crítico de la ciudad de Montevideo (Uruguay). Se trata de una instancia en la que se presenta un conflicto entre las imágenes de los interlocutores (Goffman 1967, Brown y Levinson 1987) en una situación que puede interpretarse como confrontativa o de ruptura. Se discutirá si es posible reconocer algún tipo de intencionalidad en la amenaza a la imagen del otro (y en tal caso se podría hablar de estrategia de descortesía, Culpeper 1996), o si el efecto descortés (Cordisco 2005) surge de la percepción del receptor, que maneja expectativas diferentes a las de su interlocutor.

Es posible definir como conflictivas a las situaciones en las que hay un “apuro, situación desgraciada y de difícil salida”, o un “problema, cuestión, materia de discusión” (RAE 2001: 621, acepciones 3 y 4 de “conflicto”), en

donde “problema”, a su vez, se puede entender como “cuestión que se trata de aclarar” (RAE 2001: 1837, acepción 1 de “problema”). Sostiene Buttny (2004) que al analizar cómo los participantes dan sentido a sus circunstancias y las comunican, es decir, cuando se considera las características a nivel local en una conversación, es posible observar que hablar sobre problemas tiene importancia para los interlocutores en términos de responsabilidad, por ejemplo, pero también para manejar opciones posibles y lograr ser entendido. En la base de la idea de “problema” está el desacuerdo. Si, como dice la RAE, se trata de una cuestión a aclarar, es porque hay distintos puntos de vista. Buttny señala que así como los interlocutores pueden estar en desacuerdo sobre la naturaleza de los problemas, también pueden discordar en cuanto a lo que hay que hacer al respecto. Según este autor, los problemas surgen en el desarrollo de las circunstancias y se identifican, definen y enmarcan de distintas maneras. También se puede hablar sobre los problemas de distinta manera, por medio, por ejemplo, de narraciones, reclamos, descripciones, acusaciones o quejas.

Johnson y Johnson (2009: 38) señalan que llama la atención la escasa frecuencia con que se promueve el conflicto en situaciones de instrucción, y consideran que esto puede sugerir que para muchos educadores el conflicto traería más resultados negativos que positivos. Contrariamente a esta postura, los autores sostienen que evitar el conflicto menoscaba las relaciones interpersonales y las actividades en equipo, al mismo tiempo que aumenta la competitividad y eventualmente puede llevar a otro tipo de conflicto, más difícil, costoso y doloroso de manejar. Los autores, a su vez, consideran que existe un conflicto cuando ocurren actividades incompatibles, o sea, cuando una actividad interfiere, afecta o impide que otra ocurra. En contextos escolares, señalan que hay cuatro tipos importantes de conflictos, que presentan de la siguiente manera:

- a) Conflictos de controversia. Ocurren cuando las ideas, informaciones u opiniones de una persona son incompatibles con las de otra persona, en situaciones en las que ambas intentan lograr un acuerdo.
- b) Conflictos conceptuales. En este caso, la incompatibilidad de ideas ocurre en una misma persona, por ejemplo con ideas contradictorias o a partir de recibir información discordante con la que se tiene.
- c) Conflictos de intereses. Ocurren cuando las acciones que realiza una persona para lograr sus objetivos interfieren con las de otra persona que busca alcanzar sus propios objetivos.
- d) Conflictos del desarrollo. En este caso, se trata de actividades incompatibles entre adultos y niños en función de los cambios y desarrollos cognitivos y sociales de los niños.

El caso que nos ocupa en este artículo parecería involucrar conflictos de controversia y de intereses, aunque a primera vista podría considerarse (y quizás así lo crea la maestra en una primera instancia) como un conflicto de desarrollo.

Una característica importante del contexto en que ocurre el episodio que analizaré, consiste, como ya fue señalado, en que se da en un ámbito institucional, y por lo tanto, las interacciones allí presentan las características propias de lo institucional (que no desarrollaré aquí, *cf.* Drew y Heritage 1992, Drew y Sorjonen 1997, Gabbiani y Madfes 2006, Orlando 2006). Sin embargo, a los efectos de este análisis, es necesario destacar las asimetrías presentes en los contextos institucionales y en particular en ámbitos educativos, relacionadas con las diferencias en las posibilidades de participación, en el conocimiento interactivo e institucional, en la edad y en el estatus de los roles de cada interlocutor. Estas asimetrías colaboran en la construcción de la identidad de los participantes y el discurso es fundamental en la puesta en funcionamiento de las identidades y relaciones contextualizadas. En este marco, se puede analizar el poder como una construcción dinámica que se pone en funcionamiento al mismo tiempo que las identidades sociales se van construyendo en la interacción (Mayes 2010).

El poder no deriva del lenguaje, pero el lenguaje puede utilizarse para mantener las relaciones de poder existentes, o para plantear desafíos: para subvertirlo, para alterar las distribuciones de poder a corto y a largo plazo, etc. Según van Dijk (2003), es posible definir el poder en términos de control, y esto habitualmente significa el control de la acción. Como el discurso es una forma de acción, este control también se puede ejercer sobre el discurso y sus propiedades: contexto, tópico o estilo. El autor concluye que, puesto que el discurso influye en la mente de los receptores, los grupos poderosos también pueden controlar indirectamente la mente de otras personas: “El discurso poderoso puede influir en cómo definimos un acontecimiento o una situación en nuestros modelos mentales, o en cómo representamos la sociedad en nuestro conocimiento, actitudes e ideologías” (van Dijk 2003).

Mayes (2010) cita a Billig (1991) y Billig *et al.* (1988), quienes sostienen que para entender la manera en que las estructuras de poder se mantienen o cambian, es necesario tener en cuenta lo que Billig llama la “paradoja de la ideología”. Esta paradoja refiere al hecho de que las oposiciones forman parte del pensamiento cotidiano, o

sea que la gente común constantemente trata con ideas opuestas recibidas históricamente y aceptadas como “sentido común”. Los autores llaman a estas oposiciones “dilemas ideológicos”. El choque entre oposiciones habilita la posibilidad de pensamiento cotidiano y se transforma en el *locus* del cambio social, incluido el cambio en las estructuras de poder. Agregan, además, que las estructuras del macronivel se revelan (y también se cambian) en las acciones de la gente común en el micronivel.

Entre otras cosas, el microanálisis de las interacciones en las aulas permite ver distintas maneras en que se formulan las ideologías. Nos encontramos, por un lado, frente a proposiciones ideológicas que se manifiestan de forma explícita o implícita en las intervenciones de los interactuantes, y por otro lado, con la puesta en marcha de estructuras interactivas o normas de interacción que simbolizan las relaciones sociales. O sea que por un lado tenemos los contenidos de las intervenciones y por otro las normas pragmáticas y discursivas que rigen la interacción en cuestión.

Toda interacción presenta una dimensión vertical relacionada con el control. En contextos institucionales, muchas veces esto se corresponde con una organización jerárquica propia de la institución. Argaman (2009) cita a Ianello (1992) quien relaciona el concepto de jerarquía con lo institucional, y señala que este concepto define o describe una estructura organizativa en la que el poder se establece de arriba hacia abajo. Esto significa que en algunos contextos institucionales, hay miembros de la institución que están subordinados a otros, y que los privilegios y la autoridad no se distribuyen de manera equitativa. Como ya he señalado antes (en este texto y en otros), son varias las asimetrías que podemos encontrar en los contextos educativos en general y en el salón de clase en particular, en lo referido a los roles de cada participante, a la diferencia de conocimientos, a la diferencia de edad. Hablar de un problema o de una situación conflictiva en estos contextos, implica confrontar con interlocutores con los que se mantiene asimetría jerárquica, hecho que complejiza aún más la situación. Obviamente no es lo mismo hablar sobre un problema, confrontar opiniones con un compañero de la escuela en el recreo, que hacerlo con la maestra en el salón de clase o con la directora en su oficina. Las formas que puede tomar el desarrollo de una confrontación de este tipo son muchas, y quizás se puedan

ubicar en un *continuum* con dos polos, en uno de los cuales podemos ubicar el mantenimiento de las posturas originales sin cambios de las partes (con las consecuencias que esto eventualmente puede traer para el participante subordinado), y en el otro polo encontraríamos aquellas situaciones en las que los participantes negocian sentidos, se ponen “en el lugar del otro” y entienden –aunque no necesariamente comparten– el punto de vista del otro, y por lo tanto, negocian la situación (con las consecuencias que esto eventualmente puede traer al participante poderoso). Veremos ahora el episodio seleccionado, en donde la maestra invita a sus alumnos a que reflexionen sobre una situación conflictiva vivida entre ellos y otra maestra de la misma escuela, y recibe las opiniones críticas de los chicos en relación a la actitud de la otra maestra.

3. ANÁLISIS DE UN EPISODIO CONFLICTIVO

El día anterior al episodio que aquí presentamos, en ausencia de la maestra del grupo (a quien llamaré Marta), otra maestra (que presentaré como Estela) los visitó con su clase para ensayar frente a ellos una obra de teatro en la que estaban trabajando. Algunos incidentes hicieron que la otra maestra no pudiera terminar el ensayo debido a las interrupciones por parte de los niños¹. En un primer momento del intercambio analizado (Secuencia 1), la maestra instala el tema estableciendo su punto de vista: según ella, lo que ocurrió con otra maestra fue una falta de respeto por parte de los niños, algo gravísimo sobre lo que es necesario reflexionar y conversar en las casas. Frente a esto, una niña (que identificaré como Camila) sostiene que no se puede decir nada porque es interpretado como falta de respeto, a lo que la maestra responde que el problema radica en la forma en que se expresan. Vemos en el inicio, el conflicto y los puntos de vista contrastantes. No todos los niños entienden desde un principio sobre qué quiere hablar la maestra, algunos saben que se refiere al problema surgido con la maestra Estela, y hay también algún niño que no estuvo presente y la maestra Marta desea incorporarlo al tema para que no esté ajeno a la reflexión que pretende que hagan todos.

¹ Lamentablemente, no contamos con la grabación de la clase en la que se dan estos incidentes. La clase en la que surge el conflicto a partir de la reflexión sobre el incidente, fue grabada en audio mediante observación no participante. El código de transcripción aparece al final del artículo.

Secuencia 1.

Marta: si no pensaron ayer vamos a pensar hoy.

Niño3: ¡maestra!

Marta: ¿qué tenemos que reflexionar nosotros?

Niño 4: sobre el manchado

Marta: no

Niña: las peleas

Marta: más que las peleas sobre la falta de respeto que está habiendo, Javier tú no viniste y sería bueno que escucharas, escuchen lo que pasó el martes, porque tú justo no viniste pero has participado de otra, yo creo que fue gravísimo lo que pasó y me pregunto que ustedes hayan ido ayer a sus casas y no hayan podido reflexionar, comentar sobre lo que pasó

Niño: yo conté.

Marta: ¿vos contaste? ¿contaste? ¿cuando ustedes llegan a su casa comentan lo que pasó afuera?

Niño: yo comento cosas buenas.

Marta: vos comentás solo las cosas buenas, que por suerte hay, porque si no hubiera andaríamos muy mal.

Camila: pero es que no se puede decir nada, te dicen que es una falta de respeto entonces .../

/Marta: ¿sabés cual es el problema? La forma en que uno se expresa, entendés, porque digo, me parece, que hayan venido las dos maestras y ninguna de las dos haya podido terminar la representación porque gente de la clase no lo permitía, eso es gravísimo.

Como vemos en la Secuencia 1, algunos niños hablaron en sus casas sobre lo que ocurrió (como les había pedido la maestra), otros declaran que sólo hablan de las cosas buenas, lo que le sirve a la maestra para destacar que “por suerte” también ocurren cosas buenas, y Camila se presenta como alguien muy comprometido con el acontecimiento de la clase anterior y con una postura muy cuestionadora de la actitud de la maestra Estela y de las maestras en general.

En la Secuencia 2 vemos que, para la maestra Marta, la situación ocurrida tiene arreglo a futuro si ellos cambian. Les pregunta si hay alguna explicación para lo ocurrido, casi como una pregunta retórica, Camila contesta y otro niño la apoya: “si decís “a” ya te dicen (se refiere a las maestras) que es falta de respeto”, y luego agrega Camila que las maestras “te empiezan a gritar”. O sea que, para la niña, quienes faltan el respeto son las maestras cuando reaccionan de esta manera. Si bien la conversación sigue siendo grupal, hay obviamente un diálogo central llevado adelante por la maestra y Camila, al que los demás niños agregan sus comentarios.

Secuencia 2.

Marta: y Estela ¿por qué no pudo terminar? es lo que les digo siempre, no hay necesidad de estar pasando por estas cosas porque ¿hay alguna explicación?

¿hay algo que les molestó, que no supieron cómo decírselo y reaccionaron así?
Camila: a mí lo que me molesta que a las maestras vos le decís “a” y ya te dicen que es una falta de respeto

Niño: sí, eso es verdad.

Camila: y después te empiezan a gritar porque dicen que es una falta de respeto, entonces no se les puede decir nada.

En la Secuencia 3, la maestra Marta se afilia a la maestra Estela, diciendo que a ella le ha pasado que le hablan de mal modo. Luego pasa a hablar de cómo se sintió ella: angustiada. Les pregunta a los niños si las maestras se merecen irse tristes, buscando la afiliación de los niños. Sin embargo, Camila insiste en que el problema es que las maestras interpretan mal lo que los chicos dicen. De esta manera le devuelve la responsabilidad del mal momento a la maestra.

Secuencia 3.

Marta: pero hay que ver cómo ustedes responden a eso, más de una vez a mí me lo han hecho, estar hablando de mal modo, digo, hubo cosas el martes, ¿saben como quedé yo? yo quedé angustiada, porque no puede ser que ¿qué pasó? hubo cosas que jamás pasaron en la clase, hubo compañeros que realmente se pasaron del límite, de falta de respeto, entonces, digo, ¿nos merecíamos las maestras que lleguemos a ese punto de salir tristes de la escuela? yo creo que no.

Camila: ta, pero si ustedes interpretan todo mal no es problema de nosotros maestra.

Niño: ta, maestra vamos a empezar.

Marta: ¿por qué tenemos que empezar? no ha terminado un tema, que es lo que nos lleva, sí, pero lo que ustedes hicieron el otro día fue escuchar a una directora tan enojada, bueno ahora después vino a conversar con Estela sobre el vidrio roto de su clase y se encontró con que siguió el asunto, entonces, ahora ¿que pasó? un día que supuestamente podríamos solucionar vamos a hablar tranquilos. no sé si alguien más tiene algo que decir ¿Camila? ella está expresando lo que siente.

Niño: maestra, el tema cuando estaba con Camila, Estela dijo que no le había gritado.

Camila: después me tratan de mentirosa a mí y ella es una mentirosa

Marta: ¿por qué más tarde? ¿capaz que ustedes notaron que algo pasó?

Camila: yo no le grité a ella.

En la Secuencia 4 surge un intercambio de opiniones entre los niños, y la maestra interviene identificándose con la otra maestra, hasta que comienza a aceptar la posibilidad de que los niños tengan algo de razón (la maestra Marta es capaz de ubicarse en el punto de

vista de los niños) y propone abrir un espacio de intercambio con Estela. Trata de explicar que quizás Estela reaccionó mal porque un niño le dijo algo horrible, y Camila inmediatamente reconoce que eso pone mal a la gente, reconociendo de esta manera que las situaciones incómodas se generan con dos partes involucradas. Pero otro niño interviene defendiendo al que supuestamente trató mal a Estela. La maestra entonces sugiere que Estela podría haber estado enojada de antes, y los niños inmediatamente adjudican a un problema del “afuera” el enojo de la maestra Estela (“capaz que le había pasado algo en la casa de ella y vino con toda la rabia de la calle). La maestra resuelve entonces que es necesario hablar con Estela y trata de tranquilizar a Camila, que señala que la culparon a ella sin razón, y también se dirige al chico que reaccionó mal porque Estela no lo dejó ir al baño. Da por terminado el tema, y pasa a la actividad prevista (trabajar con la XO²).

Secuencia 4.

Niño: ella no dijo que vos le habías gritado

Niño: dijo que le estaba gritando y Camila no le estaba gritando

Marta: quizá ...!

/Camila: ella me gritó a mí

Marta: estaba furiosa y yo también lo estaría

Camila: pero, maestra, se enojan con los que no les habían dicho nada, que se enoje con los que le dijo no..!

/Marta: bueno, quizá entonces después charlemos con ella. saben una cosa vamos a hablar con Estela después pero el tema es...vamos a hablar con Estela entonces..también Estela pasó un día donde ella reflexionó, donde ahora se puede hablar en otros términos porque, claro, a ver, lo que pasó fue que un compañero le dijo algo horrible entonces cuando alguien te dice algo horrible ¿qué es lo que te pasa?

Camila: te ponés mal

Marta: te enojás, te enojá. lo hablamos con ella

Niño: él le preguntó “¿puedo ir al baño?” “No”, le dijo

Marta: entonces estaba enojada de antes

Niño: sí.

Marta: ¿por qué?

Niño: porque capaz que le había pasado algo en la casa de ella y vino con toda la rabia de la calle

Marta: bueno, después, entonces, vamos a conversar con Estela.

Camila: la culpa me la echaron a mí y ella también tiene la culpa.

² En Uruguay todos los niños de las escuelas públicas tienen una “laptop” conocida como XO o “Ceibalita”.

Marta: bueno, por eso después hablamos con ella y tratamos de llegar a una solución, esteee, me parece que cerramos lo del martes, quitando lo del martes estamos bastante como nerviosos, entonces vamos a tratar de trabajar un poquito, días anteriores también había costado bastante trabajar y como que el martes fue, como les dije, la gota que derramó el vaso, va pasando, pasando, pasando hasta que en un momento.. y Leo cuando alguien a ti te dice que no por alguna cosa, trata de controlarlo.. por eso te digo, habrá que hablar con Estela, primero hoy tratar de pasar un buen día, primero que nada. ¿quién tiene la XO?

Niño: yo la tengo

Niña: yo la tengo

La extensa intervención de la maestra al final, antes del cambio de tema, es claramente conciliatoria, trata de armonizar las posturas, mostrando comprensión de ambas partes del conflicto y proponiendo una instancia de puesta en común.

4. COMENTARIOS SOBRE EL EPISODIO

Del análisis surge que tanto maestros como alumnos realizan actos que pueden ser interpretados como amenazantes de su imagen por parte de los interlocutores, aunque no necesariamente pretendan alcanzar este objetivo. Una notoria diferencia entre las expectativas de cada uno parece estar en la base de estos conflictos, por lo que siguiendo a Cordisco (2005) podemos decir que el efecto descortés surge de la percepción del receptor, que maneja expectativas diferentes a las de su interlocutor. La maestra Estela espera que los niños funcionen como un auditorio callado y atento frente a la propuesta que ella trae con sus alumnos, en tanto que los niños manifiestan con libertad sus deseos e intereses (por ejemplo, interrumpir para pedir permiso para ir al baño). El tono de voz es incluso interpretado de distinta manera por parte de los interlocutores, la maestra Estela considera que los niños le gritaron y Camila interpreta que quien gritó fue Estela, y en esto es apoyada por otros niños. En conclusión, ambas partes sienten que su interlocutor les falta el respeto e interpretan las acciones verbales y no verbales del otro como descortesías. En términos de Johnson y Johnson (2009) estaríamos frente a conflictos de intereses y de controversia, pero la maestra Marta en un primer momento intenta tratarlo como si fuera un conflicto de desarrollo, es decir, como si los niños todavía nos hubieran aprendido a comportarse como es debido (es decir, a dirigirse a los adultos como estos esperan que lo hagan). Partiendo, entonces, de una postura a favor de Estela, con la que se

siente identificada por haber experimentado situaciones similares, Marta primero intenta llevar la reflexión de los niños hacia una autocrítica que les permita mejorar su comportamientos, pero a lo largo de la conversación y sobre todo a partir de las intervenciones de Camila, logra ubicarse en el punto de vista de los niños y darse cuenta de que el conflicto fue generado en conjunto y no exclusivamente por parte de los niños. No sabemos si se dio la conversación con Estela y qué ocurrió en ese caso, pero resulta claro que la maestra de este grupo tiene la capacidad de negociación y aceptación de puntos de vista diferentes al propio, capacidad que habilita a reflexionar conjuntamente sobre cómo se llega a ciertos conflictos. Johnson y Johnson en el artículo ya citado (2009: 45) señalan que los alumnos muy comúnmente no se dan cuenta de que otras personas tienen perspectivas y marcos de referencia alternativos, y esto lleva a que no vean el cuadro completo sino solamente aquello que la perspectiva que tienen les permite ver. Para juzgar algo de forma razonada es necesario ver la totalidad desde variadas perspectivas relevantes. En el episodio estudiado, la maestra Marta también se encuentra en esta situación, y guía un intercambio en el que distintas perspectivas van surgiendo y habilitando a todos los participantes a entender mejor qué interpretó el otro y por qué cada uno reaccionó como lo hizo. Esta posibilidad de participación que brinda Marta, como participante detentora del control en este marco institucional, transmite a los niños la confianza en la participación activa y en la resolución de conflictos a través de la confrontación de argumentos coherentes y claros. Citando a Johnson y Johnson:

“Students learn that the purpose of advocacy and criticism is not to win but rather to clarify the strengths and weaknesses of various courses of action, so that a joint agreement may be reached regarding what represents the best reasoned judgment”

(Johnson y Johnson 2009: 48).

Este tipo de intercambios resulta fundamental para sentar las bases de futuros ciudadanos críticos, capaces de defender sus puntos de vista hablando y de entender las perspectivas ajenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argaman, Einav. 2009. Arguing within an institutional hierarchy: how argumentative talk and interlocutors' embodied practices preserve a superior-subordinate relationship, *Discourse Studies* 11: 515 -541.

- Briz Gómez, Antonio. 2001. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Brown, Penelope y Stephen Levinson. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Buttyn, Richard. 2004. *Talking problems: studies of discursive construction*, New York, State University of New York.
- Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau. 2005. *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Cordisco, Ariel. 2005. Roles, imágenes y contextos socioculturales en una situación de visita en un texto dramático argentino, en D. Bravo (ed.) *Estudios de la (des) cortesía en español*, Buenos Aires, Dunken: 319-364.
- Culpeper, Jonathan. 1996. Towards an anatomy of impoliteness, *Journal of Pragmatics* 25: 349-367.
- Drew, Paul y John Heritage. 1992. *Talk at work*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Drew, Paul y Marja-Leena Sorjonen. 1997. Institutional Dialogue, en T. van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction: A Multidisciplinary Introduction*, SAGE, London: 92-118.
- Gabbiani, Beatriz e Irene Madfes (orgs.). 2006. *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*, Montevideo, FHCE- FCE.
- Goffman, Erving. [1967] 1982. *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York, Pantheon Books.
- Johnson, David W. y Roger T. Johnson. 2009. Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict, en *EDUCATIONAL RESEARCHER* 38: 37. [En línea.] Disponible en <http://edr.sagepub.com/content/38/1/37.full.pdf+html>
- Kleiman, Angela B. 2009. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação, en R. Rojo (org.) *Alfabetização e letramento*, Campinas, Mercado de Letras: 173-203.
- Mayes, Patricia. 2010. The discursive construction of identity and power in the critical classroom: Implications for applied critical theories, *Discourse Society* 21: 189-210.
- Moreno Fernández, Francisco. 2009. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel (4ª edición).
- Mumby, Dennis K. y Robin P. Clair. 2000. El discurso en las organizaciones, en T. van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa: 263 - 296.
- Orlando, Virginia (org.). 2006. *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios*, Montevideo, FHCE-FCE.
- Real Academia Española. 2001. *Diccionario de la lengua española*, 22ª Edición, Madrid, Espasa Calpe. Edición en 2 volúmenes.
- Schiffrin, Deborah. 1996. Interactional Sociolinguistics, en S. L. McKay and N. Hornberger (eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press: 307-328.
- Van dijk, Teun. 2003. *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística.

CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

Participantes

Marta	nombre ficticio de la maestra del grupo
Estela	nombre ficticio de la maestra que visitó la clase con su grupo el día anterior
Camila	nombre ficticio de la niña que tiene mayor participación en este episodio
Niño/Niña	alumnos que participan en el intercambio

Convenciones usadas en al transcripción

Transcripción ortográfica sin puntuación convencional.

.	descenso propio de final de enunciado
,	bajada de curva entonacional (semi-cadencia)
..	pequeña pausa
...	pausa prolongada
ee	alargamiento vocálico
Empieza-empiece	autocorrección
¿ ?	interrogaciones (curva entonacional ascendente)
¡!	exclamaciones (énfasis)
no me acuerdo/ /pero	en fin de turno señala que el locutor es interrumpido en inicio de turno, y con sangría, señala interrupción