



Alumno, ¿se nace o se aprende?

**Reflexiones sobre cómo se asumen roles sociales
a partir de la interacción**

Beatriz Gabbiani | Profesora Adjunta de Psico y Sociolingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

1. Introducción

Apartado en el que aviso que me voy a repetir, pero igual pretendo ser novedosa.

Me pidieron que escribiera sobre interacción en el salón de clase y, luego de años de investigación en el área, asumí el pedido como una tarea accesible y relativamente rápida. Sin embargo, esos mismos años, más varias publicaciones realizadas sobre el tema, me pesan a la hora de escribir un nuevo artículo. ¿Podré decir algo nuevo? Posiblemente no, por lo que me queda esperar que los lectores sean nuevos, y las mismas ideas que ya he desarrollado puedan resultar, entonces, “nuevas” para quienes las lean por primera vez.

Las prácticas del lenguaje siempre se relacionan con situaciones de comunicación específicas y determinan opciones lingüísticas que nunca son neutras, sino que reflejan, a la vez que ayudan a constituir, una organización social dada. Los participantes y las relaciones que establecen entre sí son factores muy importantes en todo acto de comunicación, y la interpretación se hará posible a partir de cómo se ven a sí mismos y a sus interlocutores, de su relación en el momento en particular y de la historia que puedan compartir o no, así como de sus relaciones con el tema y el contexto en que se encuentren. Espero, entonces, a partir de este artículo establecer relaciones con nuevos interlocutores o, en la

medida en que aparece en una revista en donde no he escrito previamente, retomar relaciones con lectores conocidos que verán las mismas ideas en nuevo contexto, por lo que, quizás, ya no sean las mismas ideas.

Más que un juego entre quien está produciendo este texto y los lectores que imagina (“yo” y “ustedes”, respectivamente), estas reflexiones a modo de introducción pretenden servir de presentación de algunos conceptos básicos a la hora de analizar la interacción: quiénes somos los que interactuamos, es decir, cómo nos vemos y nos definimos, qué relaciones sociales tenemos, dónde estamos, en qué momento, sobre qué se habla, para qué. Dicho en pocas palabras, se trata de identidades en juego en contextos específicos, que se ponen en funcionamiento por y a través del lenguaje. Cuando miramos el salón de clase nos encontramos con dos papeles sociales obvios: docentes y alumnos, pero no es obvio cómo nos constituimos, cómo nos “volvemos” docentes o alumnos, cómo nos instalamos en esos roles y qué implica estar en ellos. La trayectoria del docente puede ser más o menos clara. En general, estudió, se recibió, se presentó a un trabajo, consiguió el cargo y así llegó al salón de clase. ¿Y el alumno? ¿Estudia para alumno? ¿Se recibe de alumno? No, simplemente lo mandaron a la escuela y así llegó al salón de clase.

¿Simplemente?

2. Acontecimientos en el salón de clase

Apartado en el que trato de ubicar el discurso y el aprendizaje en relación a un marco conceptual y una metodología de análisis.

Docentes y alumnos estamos en el salón de clase para llevar adelante tareas que giran en torno al aprendizaje, y al igual que en otros contextos sociales, hablamos e interactuamos, interactuamos por medio del lenguaje.

En estas reflexiones, como en otras, parto de una concepción de que el discurso y el aprendizaje se construyen interactivamente. Para Erickson (2001:11-15), las diferencias en el aprendizaje y en la actitud frente al aprendizaje se deben, de alguna manera, a las diferencias entre los tipos de interacción que se llevan adelante entre los docentes, los alumnos y los materiales didácticos. Obviamente, en esta interacción, el lenguaje y el discurso del día a día del aula cumplen un papel fundamental. Según Erickson parecería que las prácticas discursivas diferentes ofrecen a los alumnos, distintas situaciones de involucramiento con el aprendizaje, así como también hacen una diferencia en la práctica pedagógica. O sea que la enseñanza y el aprendizaje en el aula son cuestiones de prácticas y de formaciones discursivas. Como esas prácticas y formaciones difieren de varias maneras, conforman ambientes de aprendizaje cualitativamente diferentes.

En relación al aprendizaje, Stubbs (1983) sostiene que no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender, de forma crucial, de la relación social entre profesor y alumno. Para este autor, el discurso de los docentes es fundamental en la visión que los alumnos desarrollan sobre la relación que se establece en clase, ya que la forma en que un profesor les habla a sus alumnos les transmite la manera en que ese profesor ve tanto la situación como el tipo de relación profesor-alumno que considera apropiada. Stubbs sostiene que: «Los valores del maestro en relación a, por ejemplo, quién tiene derecho a controlar el habla en el aula, al igual que los valores socioculturalmente básicos y las relaciones de estatus, se ponen en funcionamiento a través del lenguaje».

Estas concepciones nos llevan a la necesidad de observar el salón de clase y lo que sucede allí, en sus rutinas cotidianas. Un marco adecuado para un microanálisis de este tipo en relación a las prácticas pedagógicas (como a otros tipos de prácticas

sociales) es la etnografía. Esta disciplina permite realizar un análisis detallado de las prácticas discursivas por medio de las cuales se construyen interactivamente los ambientes de aprendizaje para poder comprender cómo es posible que circunstancias semejantes den lugar a situaciones de aprendizaje diferentes. Este enfoque se propone documentar en detalle los eventos cotidianos e identificar los significados que les atribuyen quienes participan y quienes observan. Este tipo de trabajo implica la observación y la participación a largo plazo con la finalidad de familiarizarse con los patrones de rutinas de acción e interpretación que constituyen el mundo cotidiano. La intención de este tipo de investigación es encontrar aquellas cosas que hacen la diferencia en la vida social. Es, por lo tanto, una investigación primordialmente cualitativa, no cuantitativa. Según Erickson, parte de la responsabilidad del etnógrafo es ir más allá de lo que los actores locales entienden explícitamente, identificando los sentidos que están fuera del alcance de la conciencia de los participantes, y revelando el currículo oculto para poder enfrentarlo críticamente.

El análisis del discurso, por su parte, resulta fundamental en la medida en que la enseñanza formal puede ser vista, como propone Wells (2001:16), como un aprendizaje semiótico. Según este autor, en cualquier disciplina de cualquier nivel de la educación, «el dominio de los discursos en los que el conocimiento se construye, se aplica y se critica y modifica es una parte esencial del aprendizaje». En la misma línea, Nussbaum y Tusón (2002:197) sostienen que «aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y saber decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo de la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, por tanto, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio en esa disciplina».

3. Asumir el rol

Apartado en el que describo algunas características propias de los intercambios en el salón de clase.

Las características propias de la interacción en el salón de clase y la descripción del habla de los maestros como registro están muy estudiadas (Cazden, 1990 y 1991; y en nuestro medio, Gabbiani, 2000 y 2006a). Resumiré algunas de las características brevemente.

Se puede considerar el habla de las maestras como un “registro”, es decir, como una forma convencional de hablar relacionada con un determinado rol, forma que a su vez identifica a ese rol en particular. Siguiendo esta idea, Cazden (1991) compara el registro de las maestras con el llamado “*baby talk*”, forma de habla usada por los adultos para dirigirse a los niños pequeños. Cazden opina que el “*baby talk*” y el registro de las maestras tienen puntos en común y otros divergentes. Por ejemplo, en ambos casos el adulto utiliza un tono más alto, entonación más exagerada, enunciación cuidadosa, frases más cortas y repeticiones frecuentes. También hace muchas más preguntas que si estuviera hablando con otros adultos.

Entre las características propias del registro de las maestras que lo diferencian del “*baby talk*”, Cazden incluye el inicio de casi todas las interacciones (frecuentemente con señales delimitadoras como “Y bien” o “Bueno”), el interrumpir pero no ser interrumpido y, en relación a los contenidos, la expresión de control del comportamiento y del habla (Cazden, 1991:171-173). Desde 1975 sabemos, a partir de la obra de Sinclair y Coulthard, que la distribución de turnos de habla en el salón de clase tiene una organización en tres movimientos, diferente a la estructura de dos movimientos que se da en las conversaciones espontáneas. Esta organización tripartita es conocida como I-R-F (iniciación, respuesta y *feedback*) y muestra cómo los docentes toman a su cargo el primer y el tercer movimiento, dejando a los alumnos el segundo turno de habla. Esto permite que el espacio que queda para las intervenciones de los alumnos no tome un camino demasiado diferente al previsto por el docente. Esta estructura puede ser vista como parte del andamiaje (en términos de Bruner) que los docentes proveen (Gabbiani, 1991 y 2006a), pero la alta frecuencia de aparición de esta organización de turnos sin la función de andamiaje también puede ser vista como ejercicio de control y muestra de la asimetría de la relación (Gabbiani, 2000).

Otros mecanismos relacionados con la toma de turnos también muestran que se ejerce el control sobre los contenidos y sobre las acciones. Es muy común que los docentes realicen preguntas pseudoabiertas, es decir, preguntas que parecen abiertas (parece que preguntarían por lo que los alumnos creen, piensan o sienten) pero en realidad buscan chequear qué es lo que saben o recuerdan de lo ya dado. Cuando dos alumnos intervienen simultáneamente, el docente elige la intervención

que prefiere e ignora la otra, incluso a veces interrumpiendo al alumno no elegido. Si se trata de respuestas a una pregunta, al elegir la respuesta de un alumno sobre la de otro, el docente demuestra que su pregunta era en realidad una pseudopregunta (Gabbiani, 2006b).

Los alumnos, por su parte, aprenden las reglas de la interacción aunque no siempre se explicitan, y descubren cuál es su lugar en los intercambios conversacionales (el segundo turno). Descubren también las evaluaciones implícitas en la elección de una respuesta en lugar de otra, o en la repetición de una pregunta luego de que un alumno da una respuesta (“clara” señal de que la respuesta no era la esperada). Y aprenden que las preguntas aparentemente abiertas no siempre lo son.

4. Aprender a ser alumno

Apartado en el que trato de ilustrar sobre el proceso que lleva a los niños a “volverse” alumnos.

Intentamos mostrar, hasta ahora, cómo se usa el lenguaje en el salón de clase para establecer la organización y el control, y también la participación y la iniciativa. Esto ocurre conjuntamente con la organización de la estructuración y la secuenciación de las actividades. Pero los niños no tienen esta experiencia antes de entrar en la escuela, por lo que es en el aula e interactuando con los maestros que aprenden estas reglas. Trataré de ejemplificar esto a partir del estudio de la forma en que los niños interpretan las directivas en el salón de clase. Me baso para ello en otro trabajo ya publicado (Gabbiani y Orlando, 2005).

Haverkate (2004) llama acto de discurso directivo a aquellos actos en los que el hablante tiene como fin influir en el comportamiento del interlocutor, de forma que este lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado. Por razones obvias, los docentes realizan muchos actos directivos (órdenes, pedidos, instrucciones) a lo largo de una clase. También es notoria y característica, como señalamos en un apartado anterior, la asimetría que existe en las aulas entre docentes y alumnos, particularmente si se trata de niños, puesto que a la asimetría propia de los roles institucionales se suma el hecho de que los docentes son adultos. En investigaciones anteriores hemos visto que, si bien las maestras realizan muchos actos amenazantes de la imagen (en términos de Brown



Foto: Concurso Fotográfico QE / Verónica Larrea

y Levinson), prefieren en general acompañarlos con acciones reparadoras que los suavicen (Gabbiani, 2000:148-149). Según Brown y Levinson (1990:61-65), todo miembro adulto de una sociedad tiene (y sabe que los demás tienen) una “imagen” complementada con ciertas capacidades racionales que aplican para evitar amenazar esa imagen.

La “imagen” (*face*) es la imagen pública que cada miembro defiende como propia. Según estos autores, la imagen tiene dos facetas.

- (a) Un aspecto de la imagen consiste en el reclamo de la libertad de acción conjuntamente con el rechazo a las imposiciones externas. Este aspecto se puede relacionar con el concepto de territorio desarrollado por Goffman y también en el marco de la etología.
- (b) El otro aspecto de la imagen consiste en la demanda de una imagen propia positiva y consistente, sumada al deseo de que esta imagen sea apreciada y aprobada por los demás. Se relaciona con el orgullo, el sentido del honor, el narcisismo, etc.

Dicho en pocas palabras, esto significa que todo interactuante tiene dos deseos: el deseo de verse libre de impedimentos por parte de otros, y el deseo de que sus deseos sean aceptados y compartidos por otros.

Como ya fue dicho, los interactuantes reconocen su propia imagen y saben que los demás también tienen la suya, y por lo tanto saben de

la vulnerabilidad de las mismas. En estas condiciones intentarán evitar los actos que amenazan la imagen (en adelante, AAI) o utilizarán estrategias que suavicen la amenaza. Es decir que puede haber AAI directos, sin acción reparatoria, y AAI indirectos, es decir, acompañados de algún tipo de estrategia de cortesía. De acuerdo a las circunstancias se elegirá la estrategia que resulte más conveniente. Por “circunstancias” se entiende la relación entre ciertas variables sociales:

- (a) la distancia social entre los interlocutores;
- (b) el poder relativo del hablante sobre el oyente; y
- (c) el grado de imposición en esa cultura en particular.

Las maestras analizadas en Gabbiani (2000), muestran una preferencia por el uso de estrategias de cortesía que suavizan la imposición del acto, es decir, tratan de demostrar respeto por la libertad de sus interlocutores. Una de las estrategias descritas por Brown y Levinson (1990:190) es la de “impersonalizar al hablante y al oyente”. Según estos autores, una manera de indicar que el hablante no pretende coaccionar al oyente es presentar el AAI como si el agente fuera otro (no el hablante o por lo menos no el hablante solo), y el interpelado fuera alguien diferente del oyente, o incluyera al oyente. Para lograr esto se buscan maneras de evitar el “tú” o el “vos” y el “yo”, por ejemplo, usando formas

no conjugadas del verbo (“Levantando la mano” en vez de “Levanten la mano”, y mucho menos el inimaginable, en este contexto, “Yo quiero que ustedes levanten la mano”), sustantivos o adverbios (“Silencio”, “Fuerte” en vez de “Hagan/hacé silencio” o “Hablen/hablá fuerte”) o verbos impersonales (“Hay que” en vez de “Yo te digo que tenés que”).

El uso del indicativo en lugar del imperativo en las órdenes puede ser visto también dentro de esta estrategia como un distanciamiento del punto de vista, en la medida en que no se ordena, sino que se describe el acto deseado por el hablante como si ya estuviera pasando, como en los ejemplos siguientes:

Maestra A: –Me escuchan, por favor.

Maestra C: –Bueno, copian los deberes.

Maestra D: –Bueno, niños, se ponen de pie.

La otra estrategia que aparece con una alta frecuencia en esta muestra es la utilización de la 1ª persona del plural. Este es un caso de cortesía en el que se enfatiza el enfoque compartido por ambos interlocutores, y el hablante trata de demostrar que comparte los deseos del oyente. Se trata de la estrategia 12 de Brown y Levinson (1990:127), en la que hablante y oyente se incluyen en la acción. Utilizar un “nosotros” inclusivo cuando, en realidad, el hablante se refiere a “tú”, es un llamado a los presupuestos cooperativos y, por lo tanto, un paliativo (una acción reparatoria) del AAI. El uso de la 1ª persona del plural sirve para suavizar pedidos, como si el oyente deseara la acción tanto como el hablante. Algunos ejemplos son:

Maestra B: –Vamos a terminar con los avioncitos, Rodrigo, eh.

Maestra B: –Hacemos silencio, Rodrigo. Hacemos silencio primero.

Maestra C: –Jorge, miramos al pizarrón.

Maestra C: –Nos vamos a sentar bien, Jorge, nos vamos a sentar bien.

Es importante destacar que las maestras ponen en práctica estas estrategias para evitar el choque de voluntades, es decir, para atenuar la imposición y demostrar un reconocimiento de la imagen de los niños, pero en ningún momento abandonan el intento de imponer lo que se proponen. Esto significa que pueden transformar una orden en pedido, pero esto no afecta el hecho de que el hablante (la maestra) pretenda que su interlocutor (el niño) haga lo que ella quiere, y en la mayoría de los casos lo logre.

Las estrategias de cortesía en estos casos son, desde este punto de vista que no es el de Brown y Levinson, una manera más de imponerse, aunque disimulando la imposición en mayor o menor medida en función de la distancia entre la maestra y los niños. Teniendo en cuenta los conceptos de distancia social, poder relativo y variación del grado de imposición, manejados por Brown y Levinson, se podría decir que las maestras cuentan con un poder relativo siempre a su favor, que les permite variar el grado de imposición según la distancia social que establezcan con los alumnos.

El análisis que acabo de mostrar fue realizado sobre los enunciados de un conjunto de maestras, aislándolos de las intervenciones previas y posteriores, sin tener en cuenta las respuestas de los alumnos (que, en muchos de estos ejemplos, es una respuesta no verbal). Sin embargo, el concepto de acto de discurso parece más interesante para el análisis de la interacción, y más adecuado al marco teórico y la metodología de análisis presentados en el apartado 2. De acuerdo con Haverkate (2004), los actos de discurso son actos de habla incrustados en una situación comunicativa concreta. Tienen, por lo tanto, una extensión variable que puede presentar un núcleo acompañado de secuencias previas y posteriores de presentación, ampliación o justificación, por ejemplo. También pueden estar constituidos por más de una intervención, e incluso por intervenciones de interlocutores diferentes. En este sentido, el acto de discurso es una ampliación del concepto de acto de habla tal como lo propuso Searle (1969). De los tres tipos de actos discursivos propuestos por Haverkate, asertivos, directivos y expresivos, analizaré, como ya dije, los directivos. Las sugerencias, los pedidos y las órdenes son actos que, si bien difieren en su fuerza directiva, pueden definirse precisamente como directivos, ya que por medio de todos ellos se pretende que el interlocutor haga algo.

Según Levinson (1983), las secuencias en que aparecen los pedidos o demandas están conformadas por 4 movimientos:

- ▶ pre-pedido
- ▶ indicación de disponibilidad
- ▶ pedido
- ▶ respuesta.

En una situación de compra, la secuencia funcionaría de la siguiente manera:

A: Hola, ¿tiene baterías en tamaño C?

B: Sí, señor.

A: Quisiera 4, por favor.

B: [las va a buscar]

El movimiento de pre-pedido se justificaría por la necesidad de evitar un posible rechazo.

Como dijimos antes, las maestras tratan de evitar la imposición cuando no es estrictamente necesaria, por lo tanto tratan de no dar órdenes, sino de utilizar formas indirectas, incluidas insinuaciones. En el ejemplo siguiente, tomado de un primer año de primaria, la maestra está recorriendo las mesas y controlando si entregaron los deberes (una carta). Se mueve entre las mesas, se encuentra con una campera en el piso y simplemente dice “Cuidado con la campera”. Otro niño, no el dueño de la campera que fue el destinatario de este enunciado, dice “Mirá la campera”, también como forma indirecta de decirle al dueño de la prenda que debe levantarla. El dueño se justifica sosteniendo que la dejó “acá” (en la silla), defendiéndose de una posible acusación de descuido. La maestra repite la estructura utilizada por el compañero y la amplía, agregando ahora sí un enunciado directivo con un grado bajo de imposición, puesto que elige una forma interrogativa-negativa introducida por “por qué” (“¿Por qué no la colgás en el perchero en vez de dejarla en el piso?”), y luego sigue con el control de los deberes. El niño levanta la campera y la pone en el perchero, respondiendo al pedido/orden de la manera esperada.

1^{er} Año, Primaria (Maestra B)

Hora 15:50

La maestra (M) está controlando si hicieron los deberes (una carta) y se pasea por la clase.

M: ¿Tú me la entregaste? ¿Querés hacer otra? Bueno. *Cuidado la campera*. Dejen pasar.

A1: *Mirá la campera*.

A2: *Yo la dejé acá*. (se refiere a la silla)

M: *Mirá tu campera dónde está. ¿Por qué no la colgás en el perchero en vez de dejarla en el piso?* Santiago no escribió la carta, ¿no? (dirigiéndose a Santiago)

Santiago: Sííí.

M: Yo no la vi, ¿dónde está? La de Santiago no está. La carta de Santiago no está.

“Cuidado con la campera” y “Mirá la campera dónde está” pueden ser vistos como insinuaciones, como indicadores para que el niño realice la acción sin necesidad de que se le pida u ordene directamente. Al no responder con la acción esperada, la maestra opta por realizar un acto directivo atenuado o indirecto, que es respondido por el niño de la forma esperada. Al responder “Yo la dejé acá”, el niño está demostrando que entiende la fuerza de las intervenciones anteriores de la maestra y un compañero, pero no realiza lo esperado hasta más adelante. Su intervención puede ser vista, de todas formas, como una defensa de su imagen. Lo interesante aquí es que, a pesar de que tanto la intervención de la maestra como la del compañero son indirectas, el niño reconoce la fuerza directiva de las mismas. Según Wells (1981), parecería que hay una predisposición general a aceptar a todos los enunciados como orientados hacia la acción, si una interpretación de este tipo puede resultar apropiada en el contexto. Niños de 3 años responden a pedidos indirectos de la misma manera que a los directos, según este autor, quien además explica que esta predisposición puede expresarse de las siguientes maneras:

1. Si puede interpretarse que el contenido proposicional tiene implicaciones relacionadas con la acción en el contexto en que es producido un enunciado, debe interpretarse de esta forma.
2. Si es posible que el hablante pueda desear que el oyente realice una acción y esta está al alcance del oyente, entonces el oyente debe tratar al enunciado como si se tratara de un pedido para que realice esa acción.
3. Si es posible que el oyente pueda desear que se realice una acción y esta está al alcance del hablante, entonces el enunciado debe interpretarse como un ofrecimiento del hablante para realizar la acción.

Ervin-Tripp, 1976 (*ápu*d Holmes, 1983) sostiene que «serán interpretados como directivas aquellos enunciados que quiebran la continuidad tópica en el discurso, y que refieren a actos prohibidos u obligatorios para los oyentes, que mencionan referentes centrales en esos actos, o que dan ejemplos de los argumentos centrales de reglas sociales sobreentendidas». En el salón de clase hay muchos ejemplos de este tipo, como “Alguien está conversando”, “Veo chicles” o “¿Dónde va la merienda?”. En el ejemplo que acabamos de ver, la ruptura tópica es obvia, como también lo es el hecho

de que la maestra les ha transmitido a los alumnos las reglas correspondientes a dónde van las cosas, y en particular, que la ropa de abrigo se debe colgar en los percheros que hay a lo largo de la pared.

El ejemplo siguiente está tomado de una clase de primer año de secundaria (chicos de 12 años). La profesora de Idioma Español va a iniciar una tarea ya anunciada, de análisis de un texto con imágenes de historieta.

1^{er} Año, Secundaria (Clase de Idioma Español)

P: *Antes de... de pasar a lo que teníamos previsto, yo les quería pedir que ustedes recorten, ahora, esta primera parte de las fotocopias, este texto icónico-verbal.* [murmullo] *Lo recortan y lo pegan en el cuaderno.*

[murmullo, ruido] *Acá hay cascola.* [murmullo]

A ver si... podemos emplear el menor tiempo posible en esto. Este texto, el que es icónico-verbal, tiene cuatro viñetas. [murmullo, ruido] *Lo cortamos y pegamos.*

[murmullo, ruido. 12 segundos]

A a: ¿Lo pegamos? ←

P: *Lo pegan, sí.*

[murmullo. 10 segundos]

P: Bueno, ¿estamos prontos?

Varios A: ¡No!

A b: ¡No!

A c: ¡No!

[murmullo largo]

A d: ¿Lo pegamos? ←

P: Sí.

P: Bien.

[murmullo largo]

P: Cxxx, viste que está, que el texto está comunicando...

Otra A: Un robo.

P: Los cuatro se refieren... a lo mismo. Vamos a observar la parte icónica primero, es decir, los dibujos. ¿Quiénes son los personajes de la primera viñeta?

A I: Son dos mujeres.

P: Son dos mujeres.

En este caso, la profesora, que había anunciado una actividad, introduce las indicaciones para la realización de una tarea previa no anunciada con una serie de atenuaciones que suavizan la imposición y también el hecho de que la actividad original se vea postergada. En este



caso, ella opta por usar la primera y la segunda persona (a diferencia de los casos que veíamos antes), pero no utiliza los verbos “querer” o “pedir” en el indicativo (“Quiero que uds./Les pido que uds.”), sino que usa una perífrasis en pretérito imperfecto (“Yo les quería pedir”), que señala el alejamiento propio de la estrategia de cortesía. Las indicaciones las da en indicativo, y utiliza también la primera persona del plural, introducida por “A ver si...”, todos indicadores de intentos de no imposición. Si bien las indicaciones son claras a pesar de la opción por formas indirectas o atenuadas, dos niños en diferentes oportunidades preguntan, “¿lo pegamos?” para corroborar si entendieron bien las directivas. Se podría interpretar que al no quedar absolutamente clara la fuerza directiva, los chicos buscan corroboración explícita por parte de la profesora.

El último ejemplo que voy a mostrar es un malentendido, producto de la interpretación de una pregunta como una preparación para una demanda. En este episodio se está hablando acerca del estado del tiempo, se comprueba que está nublado y no se ve el sol, y de allí se pasa a hablar acerca del movimiento de los astros y del hecho de que están aunque no los veamos. Repentinamente, la maestra pretende iniciar una conversación preguntándole a



Foto: Concurso Fotográfico QE / Verónica Larrea

Lorena qué hizo el día anterior, sin dar señales acerca de la razón del cambio tópico, salvo una pausa. La niña interpreta el cambio tópico repentino como una preparación para una demanda y, encontrándose en falta porque no había hecha alguna tarea domiciliaria, se defiende aduciendo que no había copiado los deberes, cuando no estaba entre las intenciones de la maestra el controlar los deberes en esta instancia. El malentendido le causa gracia a la maestra, y es para nosotros una demostración de cómo se interpretan los movimientos conversacionales en función de los roles y sus prerrogativas a tan temprana edad.

1^{er} Año, Primaria (Maestra D)

...

M: ¿Quién era que daba vuelta alrededor del sol?

Voz: El planeta.

Voz: La tierra.

M: La tierra. (pausa) Bueno, Lorena nos va a contar algo ahora. ¿Qué hiciste ayer, Lorena?

Lorena: Trabajé.

M: Trabajaste. ¿En casa? ¿Qué hiciste?

Lorena: Yo no había copiado.

M: ¿Lo qué?

Lorena: Los deberes.

M: (se ríe) No, yo no te preguntaba nada de los deberes, solo te preguntaba qué hiciste en tu casa ayer. Ayer después que almorzaste, después que comiste la comida, ¿qué hiciste?

He intentado mostrar la dinámica de los actos directivos en aulas con niños de edad escolar e inicio de secundaria. En primer lugar vimos las estrategias por parte de los docentes y luego, el reconocimiento, la aceptación o la justificación como respuesta por parte de los niños a esos actos directivos. Los ejemplos muestran cómo los docentes manejan el poder, tratando de que el grado de imposición de las demandas no amenace la imagen de los niños. Estos, por su parte, aprenden a reconocer formas indirectas e insinuaciones propias de quienes tienen un mayor poder relativo, y actúan en respuesta a las mismas de la forma esperada de acuerdo a su rol. Y así, poco a poco, se convierten en alumnos.

5. Comentario final

Apartado en donde intento resumir lo presentado en el artículo y dejo abierta una puerta para otras reflexiones.

El salón de clase se caracteriza por una división de roles reconocida y funciones comunicativas manifiestas que determinan qué puede ser dicho, por quién y cómo. Las investigaciones muestran que debido a ello, los docentes tienen normalmente el derecho a hablar en primer lugar, más que los demás, y en último lugar, y por lo tanto realizan la mayor parte de las iniciativas conversacionales. Los alumnos, por lo tanto, fundamentalmente si son niños, se enfrentan a restricciones específicas del aula, y aprenden a reconocer cuáles son sus derechos y obligaciones en términos conversacionales (y en consecuencia, en términos de su rol de alumnos). Ese aprendizaje se realiza a través de la propia interacción, muchas veces a partir de normas que no se explicitan.

En este artículo analizo la transmisión de normas relativas a la cortesía lingüística, que permiten dar directivas sin ser impositivas e interpretar enunciados indirectos como órdenes. Pero también se señala que el alumno aprende otras características propias del rol, como el de ubicarse en el segundo turno de la estructura conversacional triádica y, por lo tanto, no asumir ni la iniciativa ni la evaluación o el cierre.

La intención fue mostrar cómo se aprenden las características propias de un papel social, en este caso el de alumno, a través del discurso y la interacción. ¿Cuáles son esas características? Los docentes, ¿transmitimos la imagen de la situación que queremos o la que tenemos internalizada? 

Referencias bibliográficas

- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. (1990): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAZDEN, Courtney B. (1990): "El discurso en el aula" en M. C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza*. Tomo III: *Profesores y alumnos*. Barcelona: Ed. Paidós, pp. 627-709.
- CAZDEN, Courtney B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós. Temas de Educación.
- ERICKSON, Frederick (2001): "Prefacio" en M. I. P. Cox; A. A. de Assis-Peterson (orgs.): *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- GABBIANI, Beatriz (1991): "Estrategias de Interacción en el Aula: Implicancias Pedagógicas de la Triada Pregunta-Respuesta-Evaluación" en *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 18:29-38.
- GABBIANI, Beatriz (2000): *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- GABBIANI, Beatriz (2006a): "Formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase" en B. Gabbiani e I. Madfes (orgs.): *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: FHCE-FCE.
- GABBIANI, Beatriz (2006b): "Pensar la escuela más adentro del 'contexto': microanálisis del salón de clase" en P. Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Editorial Psicolibros-Waslala.
- GABBIANI, Beatriz; ORLANDO, Virginia (2005): "Actos de discurso directivos en el salón de clase", en L. Granato (comp.): *Actas del Segundo Coloquio Argentino de la IADA: El Diálogo, Estudios e Investigaciones*, en CD, 950-34-0336-7.
- HAVEKATE, Henk (2004): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española" en D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 55-66.
- HOLMES, J. (1983): "The structure of teachers' directives: a sociolinguistic analysis" en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.): *Language and Communication*. New York: Longman.
- LEVINSON, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, Luci; TUSÓN, Amparo (2002): "El aula como espacio cultural y discursivo" en C. Lomas (comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Ed. Paidós.
- SEARLE, John R. (1969): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, John y COULTHARD, Malcolm (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- STUBBS, Michael (1983): *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- WELLS, Gordon (1981): "Language as interaction" en G. Wells (ed.): *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, Gordon (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Ed. Paidós.