

I Coloquio Argentino de la IADA. En torno al diálogo: interacción, contexto y representación. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y la International Association for Dialogue Analysis (IADA), La Plata, 2003.

Entre los ajustes y las argumentaciones: Análisis de un interacción comunicativa escolar.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2003). *Entre los ajustes y las argumentaciones: Análisis de un interacción comunicativa escolar. I Coloquio Argentino de la IADA. En torno al diálogo: interacción, contexto y representación. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y la International Association for Dialogue Analysis (IADA), La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/66>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/4rd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ENTRE LOS AJUSTES Y LAS ARGUMENTACIONES Análisis de una interacción comunicativa escolar

Guadalupe Álvarez

CIAFIC | CONICET | Argentina
unaguadadelmundo@hotmail.com

1. Introducción

1.1. El tema

Si bien “sólo puede haber argumentación si hay desacuerdo sobre una posición, es decir, confrontación entre un discurso y un contradiscurso.” (Plantin, 1998a [1996]:35), este desacuerdo no resulta suficiente para que se establezca una *situación argumentativa* (Plantin, 1998a). Como explica Veronique Traverso, “...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, 1998:66). La aparición de las situaciones argumentativas resulta de la cristalización de los desacuerdos (Traverso, 1998:65).

A partir de estas observaciones, nos centramos en un enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación (Plantin, 1998a, 1998b) para analizar un intercambio de habla que ocurre en una clase de Lengua. Consideramos tres casos en los cuales los alumnos expresan desacuerdos con respecto al discurso de la docente. El objetivo del trabajo es estudiar tanto los desacuerdos en sí mismos, como los rasgos que adopta el intercambio una vez que se estos se manifiestan.

1.2. El corpus y el criterio de transcripción

El corpus de este trabajo forma parte de una interacción comunicativa, grabada en abril del 2000, que se lleva a cabo en una clase de Lengua de un noveno año de la Educación General Básica de un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). Durante esta interacción, la docente devuelve y comenta las evaluaciones diagnóstico, realizada la clase anterior, en la cual los alumnos han desarrollado y ejercitado el tema “la argumentación”. En este trabajo, nos centramos en los comentarios en voz alta y para todo el grupo, a partir de los cuales la docente da cuenta de las evaluaciones de un grupo o de la totalidad y, a modo de ejemplo, se refiere a las evaluaciones de una serie de alumnos particulares, diferenciados.

Las pautas empleadas para la transcripción son las siguientes:

A alumnos

P profesora

/ pausa intraturno

↑ tono ascendente

↓ tono descendente

hola énfasis

e: prolongación de vocal

< > emisiones rápidas

°por° descenso de volumen

ADE ascenso de volumen

1.3. Un acercamiento comunicativo-interactivo de la argumentación

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 presumption, rightly or wrongly, that the standpoint of the arguer is not immediately accepted, but is controversial... (van Eemeren, Grootendorst y Henkemans, 1996:2). En otras palabras, "sólo puede haber argumentación si hay desacuerdo sobre una posición, es decir, confrontación entre un discurso y un contradiscurso." (Plantin, 1998a:35).

Según explica Traverso (1998), "...es importante distinguir los *macroacuerdos* (que se refieren concretamente a las opiniones, las posiciones y los roles interaccionales, p. ej. "no estoy de acuerdo") de los *micro-acuerdos* (referentes a la construcción local de la interacción, p. ej. "espera, dejáme acabar"), ya que la aparición de los segundos depende a menudo de la presencia de los primeros..." (Traverso, 1998:61-2).

Los desacuerdos manifiestan dos modos 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" (Traverso, 1998:62)

Traverso (1998) llama *ajuste* al caso 1, en que, "...después de expresarse un desacuerdo, el primer participante manifiesta un acuerdo sobre la rectificación..." (Traverso, 1998:62).

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* [el subrayado es nuestro], por oposición al caso precedente..." (Traverso, 1998:64). 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" (Traverso, 1998:66-7). Para Traverso, "...está claro que la presión de la relación funciona como un elemento inhibitorio 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..." (Traverso, 1998:67).

Desde el punto de vista de Plantin, es la cristalización de los desacuerdos lo que da lugar a una *situación argumentativa*. Desde su enfoque comunicativo-interactivo, sostiene: "...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)..." (Plantin, 1998a: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:119).

2. Desarrollo

2.1. El discurso de la docente

En el estado inicial de la interacción de habla de la clase de Lengua, la docente: primero, emplea recursos para captar la atención y dominar el turno de habla (líneas 2 y 4); segundo, propone explícitamente un objetivo para la interacción (línea 6), y luego, expresa un punto de vista, una proposición, acerca de las evaluaciones (línea 8).

1. ((alumnos hablando))
2. P chico:s chicos e:
3. ((alumnos hablando))
4. P chi : -cos
5. ((chicos hablando))
6. P bueno / quiero comentarles primero algo de las pruebas
7. AAAA u:h h h h h
8. P en general estuvieron bastante bien

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 modalizada por medio del *modificador desrealizante atenuador*¹ (Ducrot, 2000:29) “bastante”²: 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 con 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.

Durante el intercambio, la docente intenta justificar la proposición inicial, es decir la idea de que, aunque las evaluaciones están “bien”, no alcanzan el grado máximo de éxito. A continuación, estudiamos algunos casos en que los alumnos expresan desacuerdos.

2.2. Los desacuerdos de los alumnos: tres casos

2.2.1. Del ajuste a la negociación

Luego del enunciado “en general estuvieron bastante bien”, la docente vuelve a intervenir.

¹ Como define Ducrot (1995), “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” (Ducrot, 1995:50). Los modificadores desrealizantes inversores pasan de una orientación a la orientación contraria. Los modificadores desrealizantes atenuadores, en cambio, mantienen la orientación argumentativa de las palabras a las que modifican, reduciendo su fuerza. En los enunciados “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 (Ducrot, 1998:59).

² En español, “bastante” también puede ser modificador realizante (Ducrot, 2000) pero, para que esto ocurra, deben presentarse marcas en el acento de intensidad. Estas marcas no están presentes en el ejemplo analizado.

9. P e: el texto que tenían que analizar/ era una nota [editorial] /no	A. Enunciado 1
10. era un texto informativo	
11. A (Federico) [yo le] ((espera	B. Enunciado 2
12. que la docente termine y sigue))yo le puse texto argumentativo	(desacuerdo sobre E1)
13. P y era un texto argumentativo / <argumentativo es una	Enunciado 3
14. trama [↑] > no un tipo de texto [↓] /	(ver análisis abajo)

La docente define (línea 9) de manera correcta el texto que los alumnos tenían que analizar (“era una nota editorial”) y, luego, 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 11-2) 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 13): “y era un texto argumentativo”. En segundo lugar, la docente caracteriza “texto argumentativo” (líneas 13-4), 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 13-4) 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 está 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 (Plantin, 1998a:119). Así, mediante un enunciado que, primero, expresa acuerdo y, luego, desacuerdo, la docente consigue preservar tanto el cuidado de 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. Es decir que, en el marco del macro-desacuerdo descrito, advertimos micro-desacuerdos (líneas 15-23) referidos a la lucha por la construcción local de la interacción (Traverso, 1998:62).

15. **A (Juan)** yo [puse

16. **P** [¿se acuerdan? ((murmillos) dentro [de la trama]

17. **A (Federico)** [yo no sabía [que ()

18. P [dentro de la trama argument[ativa]
 19. A ((una alumna le habla a otra de otro tema)) [PERO VOS SOS
 20. (UNA TONTA)
 21. P ¿me están escuchando?
 22. AAAA no
 23. AAAA =sí
 24. ((murmullos))
 25. P dentro de la trama argumentativa tienen distintos tipos de textos / cuando se les
 26. pregunta el tipo de texto / tienen que contestar a qué tipo pertenece / la trama es
 27. otra cosa / dentro de la trama podemos tener muchos tipos de textos ↓ / ¿sí?/ por
 28. ejemplo dentro del informativo ¿qué tipo de texto tenemos?/

Una vez que domina el turno (línea 25), la docente ofrece datos (Plantin, 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 25-27). Con el objetivo de completar las definiciones, la docente emplea una pregunta pronominal (Fant, 1996) que sólo puede ser respondida con una palabra o una frase determinada (línea 28). Este tipo de recurso supone una estrategia discursiva denominada por Menéndez (2000) como *elección de palabra puntual* (Menéndez, 2000:717): 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 provoca otro desacuerdo de los alumnos.

2.2.2. Una situación argumentativa potencial

Un alumno expresa su desacuerdo en el siguiente fragmento:

29. P ustedes ↑me pusieron que era un texto informativo/	A. Enunciado 1
30. A (José) =yo no puse eso/	B. Enunciado 2 (desacuerdo sobre E1)
31. P bueno / <u>algunos</u> me pusieron que era <un texto informativo>/	A. Enunciado 3 (ver análisis abajo)

En el enunciado 1 de la docente (línea 29), la forma "ustedes" se emplea haciendo referencia al grupo de alumnos en su totalidad. En respuesta a esta emisión, un alumno utiliza la forma pronominal "yo", que no sólo hace referencia a su persona sino que, también, se opone al "ustedes" (línea 30). 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 31), 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).

Creemos que, a partir de estas intervenciones, se produce lo que podemos denominar una *situación argumentativa potencial*, porque en ella existen, de manera simultánea,

dos posibilidades potenciales: a) oposición de un discurso y un contradiscurso, en el caso de que el “yo” esté integrado en el “algunos”, o b) 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, pensamos que resulta potencialmente posible “...la confrontación de un discurso y de un contra-discurso orientados por una misma cuestión...” (Plantin, 1998a:119).

Sobre la base de este fragmento, relevamos recursos que permiten demostrar que esta *situación argumentativa potencial* está presente en otros momentos del intercambio. Por un lado, los alumnos, aun cuando sus emisiones tengan verbos con índices de primera persona, utilizan recurrentemente el pronombre 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 otro de los recursos que le permite a la docente minimizar la amenaza de la imagen de ella y de los alumnos, sin abandonar el contenido del intercambio. En este sentido, expone los errores presentes de la evaluación eludiendo el desacuerdo.

2.2.3. 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.

32. P Florencia / el caso de Florencia / ella no está mal lo que dice /está bien /
33. pero no da las razones/ <por ejemplo dice>/ el texto e: no se entiende/ bárbaro
34. / eso es verdad / pero vos me tenés que explicar cuál es la razón / digo tu
35. ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/ no por nada
36. personal ustedes tienen que explicar por qué↑ no se entiende / ¿no son claros
37. los términos que usa?/¿no hay suficiente información¿ /¿no hay suficiente
38. [desarrollo?/ [no hay ejemplos
39. A (F) [no pero yo acá había explicado/ [yo puse yo puse / yo pu yo puse que
40. porque viste/ bueno leo los ejemplos/
41. P = sí
42. F =comparto la idea de que para algunas explicaciones puede ser útil /[(
43. P [claro/ (por ejemplo eso)/ comparto la idea <yo no te lo marque> pero
44. ¿con quién compartís la idea?
45. F yyy con el libro
46. P claro vos ahí tendrías que haber explicado °por ejemplo°/ estoy de acuerdo
47. con la postura del libro acerca de: / el tema que era/ pero: () / ahí no decís con
48. quién estabas de acuerdo
49. F =está bien / pero eso eso de que no lo entiendo porque yo antes había
50. explicado/ que: que era e:// que esta: / que el tema está: explica:do / ante:
51. mediante explica mediante explicaciones / por eso
52. P vos pusiste //e: [comparto la idea de que con para algunas explicaciones
53. **Florencia** [no pero

54. puede ser útil pero para otras no/ <por ejemplo> la parte de argumentación no
55. la entiendo

56. Florencia pero (había más)

57. P bueno /pero vos pensá que alguien que no leyó.. / yo leí el libro /suponéte que

58. vos estás tratando de dar una reseña de cómo es el libro/ suponéte que yo soy la

59. lectora voy a tomar los textos que ustedes me dan como sugerencia para ver

60. que libros elijo/ no es suficientemente explicativo de por qué / ¿entendés lo que digo? /

En las intervenciones de la docente (líneas 32-34, 43-44), observamos que construye encadenamiento *p pero q* (Ducrot, 1972, 1984)³: 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 incorrecto⁴. Considerando 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)”. Consideramos que el empleo de los encadenamientos *p pero q* se entiende a partir del concepto de cortesía⁵ (Brown y Levinson, 1978, 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 óptimamente. Por el contrario, la conclusión de *p pero q* sugiere que la evaluación no alcanza el grado mayor de adecuación y debe ser revisada.

Considerando sólo el discurso de la alumna, las frases con *pero* no tienen primer miembro. Sin embargo, si tenemos en cuenta el discurso previo de la docente (y sus conclusiones), es posible reconstruir el conjunto *p pero q*. Así, en el marco de esta situación de habla, “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, este 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, pensamos 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.

³ “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, 1984:168).

⁴ En *La enunciación* (1997), Catherine Kerbrat-Orecchioni considera que uno de los papeles más importantes de *pero* “...consiste en expresar una ‘denial of expectation’ [‘negación de expectativa’] (Bendix, 1966; Lakoff, 1971), es decir, “la contradicción de una expectativa”: la paráfrasis de la secuencia “P pero Q” sería, según Zuber (1972, p.85), “dado P, es sorprendente, que Q” (Kerbrat-Orecchioni:121).

⁵ En *Some universals in language usage* Brown y Levinson (1987) construyen un modelo de persona, “Model Person” (MP) (Brown y Levinson, 1987), para explicar algunos aspectos del uso del lenguaje. El MP se caracteriza teniendo en cuenta dos propiedades: cara o imagen (*face*) y racionalidad (Brown y Levinson, 1987). 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 en 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 los que nosotros apreciamos (Brown y Levinson, 1987:62).

Como vemos, 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 (1998): se oponen, discursivamente, un proponente (la docente) y un oponente (Florencia, la alumna). En este ejemplo, el desacuerdo se cristaliza.

El uso de *pero* es otro recurso a partir del cual 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 contrapuesta 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: entre las líneas 57-60, la docente propone comparar la situación profesora-alumna con la de lectora-alumna para defender su propuesta frente a la contrapuesta de la alumna.

3. Conclusiones

Luego de haber analizado el intercambio de habla de la clase de Lengua, proponemos algunas ideas a modo de conclusión.

Por una lado, y teniendo en cuenta que, en su discurso global, la docente establece rasgos distintivos para una serie de nociones de la evaluación y los contrasta con los desarrollos inadecuados propuestos por los alumnos, podemos decir que ellos no manifiestan desacuerdo con las definiciones. Por el contrario, los alumnos cuestionan la posibilidad de que sus evaluaciones presenten desarrollos inadecuados.

De esta forma, el problema del debate (Plantin, 1998a:35) puede sintetizarse con 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, notamos, según los ejemplos analizados, que una vez que los alumnos expresan su desacuerdo, la docente opta por:

- a) moverse del ajuste a la negociación (Traverso, 1998): utiliza una emisión que manifiesta un acuerdo inicial con los alumnos (ajuste) y, luego, sugiere implícitamente un desacuerdo. El acuerdo le permite minimizar el riesgo de la imagen. El desacuerdo rescata el propio punto de vista.
- b) generar lo que hemos 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 puede establecerse el desacuerdo, este se encuentra entre las opciones posibles.
- c) establecer una *situación argumentativa* (Plantin, 1998a, 1998b). En este caso, 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.

Teniendo en cuenta la conclusión sugerida por la proposición inicial de la docente, “en general están bastante bien”, advertimos que este punto de vista se mantiene durante

la totalidad del intercambio de habla. Como observamos en los casos a-c, 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.

Pensamos 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 explica Basil Bernstein en *Pedagogía, control simbólico e identidad* (1998), en el discurso pedagógico, el discurso instruccional está integrado en el discurso regulador dominante (Bernstein, 1998:44-45). Es decir que la selección, secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento están condicionadas por las reglas que crean orden, relaciones e identidades (Bernstein, 1998: 62-63)⁶.

4. Bibliografía

- BAKER, M. J. (1998) "Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo" en *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Número 17-18.
- BERNSTEIN B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata:Madrid. 1996.
- BROWN P. y LEVINSON S. (1987) *Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUCROT, O. (1984) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- DUCROT, O. (1972) *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama. 1982
- DUCROT, O. 2000. "La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica" en *Discurso y Sociedad*, vol 2 (4).Gedisa: Barcelona.
- DUCROT, O. (1998) "Los modificadores desrealizantes" en *Signo y Seña 9*. Facultad de Filosofía y Letras:Buenos Aires.
- FANT, L. (1996) "Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares" en *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Vervuet Iberoamericana.
- MENÉNDEZ, S.M. (2000) "Significado "semántico" y significado "pragmático": dos enfoques complementarios para el análisis del discurso" en *Actas del Congreso Internacional de Semántica* (Universidad de La Laguna, 1997). Madrid: Ed. Clásicas, Vol I.
- PLANTIN, C. (1996) *La argumentación*.Ariel, Barcelona. 1998.
- PLANTIN, C. (1998) "Introducción: la argumentación entre enunciación e interacción" en *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Número 17-18.
- PLANTIN, C. (1998) "La interacción argumentativa" en *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Número 17-18.
- TRAVERSO, V. (1998) "Negociación y argumentación en la conversación familiar" en *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Número 17-18.
- VAN EEMEREN, F.H., R GROOTENDART. y F.HENKEMANS (1996) *Fundamentals of argumentation theory. A handbook of historical Backgrounds and contemporary developments*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: New Jersey.

⁶ Si bien este tema aparece sólo mencionado en el presente trabajo, será desarrollado en futuras etapas de la investigación.