

La conversación en los niños

Interacción discursiva y social

Autor:

Parra, Mabel

Tutor:

Fernández Acevedo, Yolanda

2001

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

43.885

30 OCT 2001

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dirección de Bibliotecas

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MASTER EN
DIDÁCTICA PRESENTA

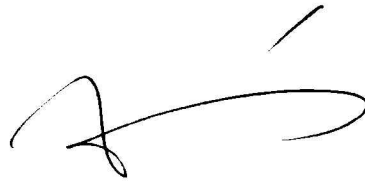
MABEL PARRA

**LA CONVERSACIÓN EN LOS NIÑOS: INTERACCIÓN
DISCURSIVA Y SOCIAL**

DIRIGIDA POR LA PROF. YOLANDA FERNÁNDEZ
ACEVEDO

SETIEMBRE DE 2001

ESTA TESIS CUENTA CON EL AVAL DE SU DIRECTORA:

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'Y' followed by a horizontal line that loops back to the left and then continues to the right.

PROF. YOLANDA FERNÁNDEZ ACEVEDO

Salta, 21 de setiembre de 2001



INTRODUCCIÓN

Representarse una voz es representarse un destino

Jorge Luis Borges

La función social de la lengua es primordial, porque se aprende a hablar para asegurar nuestra presencia frente al otro, porque hablar –parafraseando a Dorra¹- “es querer decir, es voluntad de existencia”. Las *palabras sonoras* enseñan, informan, conmueven, deleitan; ellas son la materia fónica puestas en escena y ayudadas por el cuerpo, los gestos, los movimientos que se van acomodando al ritmo de la voz y al sentido de los enunciados.

La voz supone la manera particular que tiene una persona de modular los sonidos, su ejercicio atiende a deseos personales, a una conciencia de identidad, aunque no veamos a un sujeto, su voz nos ayuda a “percibirlo”.

No podemos entender la historia de la humanidad sin la posibilidad del intercambio diario que conlleva todo un proceso vinculado con la historia particular de las personas, con intenciones, emociones, alegrías, hostilidades, y con lo que cada uno es en su relación con la sociedad y la cultura a la que pertenece.

La conversación, como una de las realizaciones más lograda de la palabra hablada, pone en escena el cuerpo y la presencia de los personajes que

¹ Expresión emitida por el prof. Dorra en el curso que dictó en el año 1994 en la Universidad Nacional de Salta.

intervienen en la interacción comunicativa, quienes están ayudados por los elementos que les da el contexto lingüístico y extralingüístico y por la presencia directa del destinatario del mensaje. La enunciación va dejando la posibilidad de una “ida y vuelta” inmediata al estar situada en un aquí y en un ahora.

Cada momento histórico dio lugar al surgimiento de estudios relacionados con la interacción comunicativa que respondieron al espíritu de una época. No fueron pocos los tratados que se escribieron sobre el arte de hablar, porque en todos los espacios y en todos los tiempos, la palabra fue medio para persuadir, argumentar, arma de poder, artificio, simulación, elegancia, ironía, afecto.

Peter Burke (1996: 115-154) analiza los manuales relacionados con el tema de la conversación en el Renacimiento y la Edad Moderna, en Italia, Francia, España, Alemania e Inglaterra, ya que fue en estos períodos cuando se le dio una considerable importancia al estilo en la manera de hablar. Considera Burke que los tratados que se escribieron durante este lapso de tiempo tienen una estrecha conexión con la historia social, tanto en lo que se refiere a las transformaciones que modificaron los distintos ámbitos sociales y culturales y su repercusión en los hábitos conversacionales; como los cambios que aluden a las transformaciones en las normas de la conversación de acuerdo con las modificaciones de la sociabilidad.

Burke analiza cómo los distintos campos de poder cultural van estableciendo pautas relacionadas con la lengua. En los siglos XVII y XVIII se fundaron academias, círculos literarios, ateneos, se realizaron reuniones literarias en casas de familias de prestigio, en clubes, cafés, en donde el tema central fue *la conversación sobre los temas de moda que se debían conversar*.

Los tratados marcaron las reglas del *buen decir* que estuvieron de moda en cada época, su importancia actual radica en la posibilidad de establecer, a través de su lectura, la función social y cultural que cumplía la conversación en relación con el grupo social, la validez de los turnos y los temas tratados de acuerdo con el sexo, la edad, la condición social.

En algunos círculos, las normas conversacionales debían cumplirse bajo pena de multa, tal fue el caso del St John's College de Oxford, que conservó hasta 1950 una serie de reglas (no emplear más de cinco palabras en latín, no hablar fuera de tiempo y lugar, no mencionar el nombre de una señora), cuyo incumplimiento motivaba que el transgresor pagara una vuelta de cerveza.

En Italia, en el S. XVII, se publicaron colecciones con diálogos para ser imitados por los lectores; en España, manuales con temas de conversación bastante variados; en Francia, se escribió un diccionario romántico para que los enamorados tuvieran acceso a palabras que impactaran en sus amadas.

Burke (*ibid.*: 148) cita fragmentos de una antología de *bons mots*, en la que se sugería a las personas, que quisieran establecer una agradable interacción, estudiar de memoria los *escaligeranas*, que generalmente terminaban en -ana, lo que, seguramente, daba como resultado una conversación rimada.

Ya en nuestro siglo, cuando la comunicación es el centro, los norteamericanos (no aludimos a los círculos académicos) establecieron una máxima que convierte a la conversación en una inversión rentable: “conversar es vender”. En este mundo consumista es una buena estrategia para llegar a los posibles clientes.

Más allá de las anécdotas o curiosidades que la conversación ha motivado en distintas épocas, y que impulse, o no, al éxito o al fracaso en la vida, diremos que es una excelente manera de relacionarse, de compartir, de interpretar. Sin embargo, cuando hablamos de conversación podemos entender que se trata de un simple intercambio de información entre dos o más personas, es decir que, el interlocutor A sólo deberá decodificar el mensaje que le transmite su interlocutor B, en función de un código que dispone y que es común a ambos. La comunicación se produciría cuando los hablantes manejan un mismo código y tienen iguales competencias lingüísticas. Así, por ejemplo, el enunciado “Me gusta su vestido”, quiere decir sólo eso: “Me gusta su vestido”, en cualquier instancia y espacio.

Pero, como dice Charodeau: “en materia de lenguaje, un gato difícilmente es un gato”, por lo que deberemos hacernos algunas preguntas con respecto a ese enunciado: ¿Qué quiso decir en realidad el hablante? ¿Verdaderamente le gustaba el vestido de su interlocutora o fue una ironía? ¿En qué circunstancia se emitió este juicio? ¿A quién iba dirigido: a una amiga o a una enemiga?

No siempre lo que se dice es lo que se quiere decir, el significado de las palabras depende de la situación comunicacional, en donde entran a jugar las variaciones sociales, históricas e ideológicas, las necesidades e intenciones comunicativas de los interlocutores.

Esta problemática es la que ha motivado la investigación que da origen a la escritura de este trabajo en donde consideraremos la conversación como una pieza clave en el planteo de las capacidades comunicativas, atendiendo a los variados contextos que la motivan.

Veremos que un niño adquiere y habla una lengua no sólo en función de una gramática, sino que, también, debe hacer uso de una competencia relacionada con cómo, cuándo, qué, con quién, dónde hablar. El niño está capacitado para participar en situaciones comunicativas porque posee un caudal de actos de habla, producto de su participación en una comunidad. Esta competencia está sostenida por su historia personal, social y cultural, y le permitirá desarrollar lo que podríamos llamar una *teoría del habla* o de la comunicación cuyos patrones son el resultado de experiencias, actitudes, interacciones con el contexto y también de las valoraciones que hace de sus emisiones y de las de otros hablantes.

El lenguaje se desarrolla y se enriquece en interacción y para que ésta sea armónica, el niño tendrá que hacer uso de sus competencias comunicativas y lingüísticas, pero sólo logrará su madurez conversacional cuando en él haya una intención de comunicar y a la vez entienda las intenciones comunicacionales de sus interlocutores.

Esta concepción de la conversación nos acerca a considerarla como un producto social y lingüístico, como un medio que posibilita la construcción de identidades y sus interrelaciones. Porque cuando conversamos no sólo asistimos a un acontecimiento social, también contribuimos a la construcción de nuestro mundo.

Luego de esta breve introducción sobre la importancia que tuvo y que tiene la conversación, nos abocaremos a analizar cómo se da entre los niños, previa descripción de las teorías que han contribuido a su análisis y de la metodología que abordaremos.

I

MARCO TEÓRICO

... el lenguaje ordinario *no es la última palabra: en principio, en todo lugar puede ser complementado, mejorado y suplantado. Pero recordemos es la primer palabra.*

John Langshaw Austin

La intención de este capítulo es presentar el marco teórico que nos permita abordar la conversación como unidad de análisis, generadora de contextos y constructora de conflictos cognitivos, o sea, como una práctica socio-cognitiva.

La conversación será considerada desde varias perspectivas- no contrapuestas sino complementarias- que integran aspectos lingüísticos y sociales. La investigación nos llevará al análisis de la conversación definiendo como objeto de estudio la interacción verbal comunicativa.

Los estudios relacionadas con la interacción verbal han tomado auge a partir de mediados del siglo XX, sin embargo no es un enfoque totalmente original, puesto que ya desde los sofistas – y aún antes- en la antigua Grecia, se interesaron por el discurso en instancias interactivas. Aunque, precisamente, a partir de las últimas décadas es cuando se desarrolla el análisis de la conversación desde los ámbitos de la sociología con el surgimiento de una nueva corriente denominada etnometodología.

Por otro lado, desde la filosofía del lenguaje se plantea la problemática lingüística, hecho que no había sido ajeno en algunos ámbitos filosóficos, pero que, a partir del siglo XX tomará una perspectiva diferente. En esta línea se inscriben los llamados filósofos del lenguaje ordinario.

El siglo XX ha marcado una impronta epistemológica considerable en el ámbito de los estudios lingüísticos. Las teorías imperantes en las primeras décadas, estructuralismo y generativismo, se centraron en el estudio del sistema. A partir de la década del '60, la lingüística comienza a incorporar los trabajos relacionados con la lengua en uso, ya que hasta entonces, solamente, había atendido a los problemas de la fonología, la sintaxis y la semántica del lenguaje, pero para ello, necesitará el apoyo de una disciplina que vendrá en su ayuda: la pragmática.

Ya en 1938, Morris había esbozado un nuevo campo en los estudios del lenguaje cuando se refirió a la pragmática - que incluye en su tricotomía², junto a la semántica y la sintaxis- como los estudios que atienden a la relación de los signos con los intérpretes.

No entraremos a discutir cuál es el lugar de la pragmática en los estudios lingüísticos, filosóficos o sociológicos, porque no es competencia de este trabajo. Diremos, únicamente, que la historia de la pragmática está ligada a la necesidad de rescatar los elementos que, considerados de desecho, fueron a parar en lo que se llamó "el basurero de Frege"³ en donde se depositaron los fenómenos del lenguaje que no tuvieran cabida en una lingüística considerada científica. Los desechos que se recogieron fueron a engrosar los ámbitos de la

² Morris parte de la concepción triádica del signo lingüístico que formulara Peirce. Mientras que Saussure distinguió lengua y habla, significado y significante; palabra y concepto. Peirce formuló una relación triada: el significado depende sólo no de un signo y de su referente, sino también de un *interpretante*: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación de signo y referente. Peirce considera el lenguaje como un sistema de comunicación de origen social que se justifica en las transacciones de cada ser humano con su mundo.

³ Frege un matemático que incursionó por los ámbitos del significado y que provocó el despeque de la filosofía del lenguaje y de la lógica. Es el iniciador de una nueva época dentro de la filosofía en donde coloca como fundamental su teoría del significado.

pragmática. De ellos nos interesan aquellos enunciados que ayudan a la comprensión del mensaje más allá de los criterios de verdad formulados, tal es el caso de los que expresan órdenes, emociones, pedidos, etc. y se relacionan con procesos inferenciales.

Desde la psicología genética los estudios de la escuela rusa, especialmente con Vigotsky, también se interesaron por la interacción comunicativa, si bien no mencionan el análisis de la conversación como tal. El investigador soviético considera que la función primordial del habla es la función comunicativa. Establece que la distinción entre monólogo y diálogo está dada por la participación del hablante en la construcción del texto.

En el análisis de la conversación son varias las disciplinas implicadas, en los párrafos siguientes describiremos los alcances de las distintas teorías que abordan el tema de la interacción verbal, sin inclinarnos por ninguna de ellas, tomaremos los elementos -en una postura que puede parecer ecléctica- que contribuyan al análisis.

Antes de avanzar creemos conveniente aclarar el concepto de interacción. Este término se usa, por lo general, cuando se hace referencia a las acciones comunes que realizan dos o más personas. Sin embargo, Van Dijk aclara que la presencia de más de una persona no implica que estén interactuando, porque pueden realizar acciones cada una de ellas, por su lado; para que haya interacción deben colaborar entre sí y tener iguales intenciones y propósitos porque ésta se basa “en la coordinación satisfactoria de las actividades” (1988: 268).

Por su parte, la psicología social, cuando se refiere a interacción, establece el vínculo ego-alter-objeto, ya que “todo encuentro interpersonal supone *interactuantes* socialmente situados y se desarrolla en un *contexto* social que imprime su marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación” (Marc y Picard, 1992: 16). Emplearemos el término interacción de acuerdo a estas dos perspectivas, que se complementan.

1.1. Desde la retórica clásica a una nueva teoría de la argumentación

En la Grecia antigua se diseñaron los postulados de la pragmática actual, y muchos de los planteos realizados por los griegos conservan su vigencia al momento de reflexionar sobre la lengua en situaciones comunicativas y pragmáticas.

El ideal pedagógico griego incluía la enseñanza de la gramática y de la retórica. Es así como los maestros recorrían los pueblos enseñando a los niños y jóvenes el arte del uso de la palabra. La lengua era considerada uno de los pilares de la cultura y de la identidad del ciudadano griego, por esta razón, las personas pertenecientes a otros pueblos y que no hablaban el idioma griego, eran segregadas, y consideradas “bárbaras” o “extranjeras” (ξένοι).

La importancia que se le concedía a la lengua obligaba a que fuera usada con precisión, solvencia y hasta con elegancia. Por esta razón, la retórica, entendida como el arte de hablar, era incluida en lo que podríamos llamar el currículum escolar. El niño recibía una sólida formación lingüística que le permitía, cuando llegaba a la juventud y a la madurez, usar su lengua como un instrumento para desempeñarse social y políticamente.

El término retórica deriva del sustantivo griego *ρετορευω* que significa orador; designa a quien pronuncia un discurso, habla en público, habla con énfasis, enseña el arte oratorio, o sea, que se designa con esta palabra al arte de hablar para persuadir.

Los griegos aseguraban que la retórica se habría desarrollado primero en Sicilia a mediados del siglo V a.C. y con posteridad fue depurada por los sofistas⁴ quienes consideraban que, para desempeñarse en la vida pública, era imprescindible conocer el arte retórico, o sea, la capacidad de argumentar

⁴ La palabra σοφιστης proviene del verbo σοφίζομαι que significa “hacer o volver sabio o hábil/ pensar u obrar con astucia/ sutilizar. usar de fraude o artificio, imaginar, inventar hábilmente. cludir, engañar”, es decir, que el sofista era el que poseía la experiencia y la habilidad práctica e intelectual para usar la palabra.

persuasivamente; esto permitía progresar como político, y esta profesión, en el mundo griego, ofrecía poder, gloria y fama.

La retórica comienza a cultivarse cuando cae la tiranía y Atenas pasa a ser un importante centro cultural. En esta ciudad se constituyó el tribunal del Areópago, el lugar ideal para desplegar las estrategias discursivas de la persuasión, tan necesarias en los juegos políticos que tuvieron lugar en esa época. Dice Antonio López Eire:

Toda Atenas en el siglo de Pericles (V a. J.C) se politizó y se retorizó, pues lo uno valía tanto como lo otro. Hablar bien en público no sólo servía para salir bien librado de los pleitos e imponer los propios puntos de vista en las asambleas políticas[...] sino que era también signo indiscutible de superioridad y por ello causa de general reconocimiento, respeto y estimación (1997: 17).

En *Fedro o de la belleza*, Platón, alude a la retórica no sólo como el arte de persuadir en los tribunales o las reuniones políticas,

sino también en las particulares, tanto sobre asuntos grandes como sobre pequeños, y cuyo empleo justo en nada sería más honorable cuando se aplicara a asuntos serios que cuando se aplicara a asuntos sin importancia [...] todo lo que se dice es objeto de un solo arte –si es arte–: de aquel en virtud del cual uno será capaz de asemejarlo todo a todo, dentro de lo posible y ante quienes es posible; y también cuando hace disimuladamente tales asimilaciones, de sacarlas a la luz del día (1965: 90-92).

En la concepción platónica, la importancia de la retórica residió en su carácter poco técnico, más bien práctico y no circunscripta a determinados ámbitos o personas.

Más tarde, Aristóteles le dio una categoría de arte, una verdadera *τεχνη* y la consideró un método persuasivo correlativo de la dialéctica⁵. Estimó que

⁵ Aristóteles consideró en la dialéctica un razonamiento a partir de una hipótesis. Para Platón, fue la fase suprema de la *παιδεία* porque permitía llevar a los interlocutores a la reflexión por medio del diálogo contradictorio.

cualquier tema podía ser tratado en el campo de la retórica, porque todos son válidos para “intentan inquirir, resistir a una razón, defenderse o acusar”; algunos hombres lo hacen impulsados por el azar; otros, por una práctica constante, pero en ambos casos la retórica es un arte (Aristóteles, 1964: 29-30). Para el Estagirita, el principio rector de un acto de habla era la precisión y la claridad; sin desconocer las normas formales y la organización de las partes del discurso.

Ligado a la retórica surgió el discurso dialógico, también como un método de argumentación, que proporcionaba al interlocutor una participación más activa. Platón, en sus famosos diálogos, retoma el método socrático de la pregunta y la respuesta como una forma de llegar al conocimiento por medio de la interacción. Éstos diálogos tenían un carácter pedagógico, la verdadera *παιδεία* residía en el hecho de que el maestro alentaba al discípulo a participar para que pudiera realizar una reflexión metacognitiva.

Otro concepto platónico que se acerca al tema de este trabajo, es la importancia que el filósofo griego le concedía a la palabra hablada por sobre la escrita. Platón puso en boca de Sócrates, cuando éste habla con Fedro, cierto escepticismo con respecto a la escritura porque a pesar de considerarla necesaria para perpetuar los diversos discursos, estima que en *lo hablado* reside la verdadera *com(un)-unión* entre quienes buscan el *conocimiento*:

Pero creo que es mucho más hermoso aún ocuparse en serio de estas cosas y, siguiendo las normas de la dialéctica, tomar un alma apropiada y plantar y sembrar en ella los discursos acompañados de ciencia, que sean capaces de ayudarse a sí mismos y al que los plantó, y que no sean estériles, sino que lleven simiente de la cual produzcan, en otros caracteres, otros discursos, capaces de producir ese fruto inmortal, haciendo felicidad del que los posee en el más alto grado posible para el hombre (1965: 133).

La expansión romana, en el primer siglo de nuestra era, permitió la difusión de la cultura griega en los territorios que formaban el imperio. Una de

las disciplinas más apreciada por los latinos fue la retórica u oratoria⁶. En la Roma del siglo I a de C., vivió el que fuera considerado el príncipe de los oradores romanos: Cicerón. Éste no sólo ejerció el arte oratorio, sino también elaboró una preceptiva sobre el arte de hablar.

También se destacó Fabio Quintiliano de Calahorra, siglo I d.C. quien estableció en diversas ciudades, cátedras de retórica; además escribió una de las obras pedagógicas de mayor envergadura en la antigüedad sobre la formación del orador. El pedagogo latino definió la retórica como una ciencia cuya “finalidad (telos) y altísima meta es hablar bien” (1996: 260).

Quintiliano en *Sobre la formación del orador* (1996: 251), subrayó la importancia que alcanza la palabra acompañada con los elementos paralingüísticos, por lo que estimó necesario apelar a los movimientos para cautivar a los oyentes. El orador debía tener en cuenta qué daba buen resultado para seducir a los oyentes, por supuesto no era la rigidez, ni “el rostro mirando de frente, caídos los brazos y juntos los pies”, sino “un cuerpo en acción y lleno de sentimientos”, un rostro con “miles de gestos expresivos”.

Quintiliano introdujo la idea de intencionalidad e inferencia en el discurso oral. Comparó lo que sucedía en la lengua hablada con el lenguaje pictórico, tomó como ejemplo un cuadro en el que se reproduce la figura de Antígono quien era solamente visto de un lado “para ocultar la deformidad del ojo perdido”; y también aquel otro cuadro que representaba el sacrificio de Ifigenia, en donde Agamemnon aparecía con el rostro cubierto por un velo. El orador se preguntaba frente a estas dos pinturas: “¿No tendrán que quedar ocultas en el discurso ciertas cosas, sea porque no deben manifestarse, sea porque no pueden expresarse como es merecido?”. Quintiliano dejó abierta la posibilidad de inferir en el discurso las vedadas intenciones del hablante.

⁶ Aunque los términos retórica y oratoria son sinónimos, señalaremos la distinción que hace Howatson (1991: 599) entre ambos: “Retórica se utiliza para designar el arte teórico del discurso, oratoria es su aplicación práctica”.

Vemos que la palabra hablada para griegos y latinos era la llave del éxito en todos los ámbitos de la vida social y cultural, pero no sólo la que se pronunciaba frente a un auditorio sino también la que se usaba en el diálogo cotidiano. Contaba Cicerón en *Diálogos del orador* que ante ciertas discrepancias en el seno del gobierno, uno de los hombres públicos del momento, se retiró y permaneció aislado y silencioso en su hogar. Posteriormente, los líderes políticos fueron a su casa donde mantuvieron un diálogo que les permitió arribar a un acuerdo. Lo significativo en el relato de Cicerón es el valor que le concede a la conversación, porque fue la que permitió a estos hombres, aparentemente enemistados, discutir sobre el futuro de la nación, en un clima “de cortesía y buen acogimiento”.

Este arte de hablar que nos parece tan lejano en el tiempo -y que tantas veces fuera motivo de olvido en los círculos académicos-, ha sentado las bases para todo tipo de discurso interactivo. No podemos pensar a la retórica solamente como un conjunto de normas estilísticas o técnicas discursivas, sino como “el arte cumbre del $\lambda\omicron\gamma\omicron\zeta$ ”, según fue concebida en la antigüedad. Lamentablemente esta concepción se desvirtuó cuando se la introdujo en el ámbito de la escuela⁷, porque soporta los resabios del simulacro escolar, en palabras de Eyre: “La retórica política vivía en el ágora, al aire libre, en medio de un ambiente muy respirable de libertad de palabra, nada comparable a la poco sana lobreguez del aula, en la que los actos de la retórica viva del pasado ahora se teatralizan” (1997: 27).

El siglo XX estuvo encargado de la reivindicación de la retórica. Hoy, podemos, siguiendo a Perelman, hablar de una *nueva retórica* o de una *neodialéctica*. Este estudioso perteneciente al grupo de Zurich considera que la argumentación es una nueva retórica y que “no sólo el mundo de los valores sino también el de la ciencia está sometido a las condiciones de probabilidad y provisionalidad propias del campo de la dialéctica delimitada por Aristóteles”⁸.

⁷ Recordemos que la retórica comienza su decadencia con el dogmatismo racionalista.

⁸ Citado en Marafioti, Roberto (1998: 189).

Perelman, al igual que el Estagirita, enfatiza la relación entre el hablante y su auditor, y considera la importancia de las estrategias usadas en la conversación, en los medios de comunicación y en diferentes situaciones sociales para influenciar o persuadir a quien escucha.

Nos interesa de la teoría de la argumentación de Perelman, los tres principios jurídicos que considera en la situación retórica: decisión, motivación y persuasión. En una interacción hay una decisión del hablante que lo lleva a mover a los oyentes; una motivación que lo decide a persuadir. Veremos más adelante cómo se dan estos principios en las conversaciones analizadas.

1.2. Del significado lingüístico al significado contextual

El siglo XX, al que podemos designar como el siglo del lenguaje, ha sido el escenario de una situación que produjo considerables modificaciones en las ciencias abocadas al estudio del lenguaje.

Esta nueva concepción nos acerca al sentido pragmático de la lengua, o sea a la utilización que hace, de ella, el hablante, en relación al contexto. Por ejemplo, la expresión: “Veo un boxer”, emitida por alguien que fue mordido por uno igual, será de pánico. Lo que evoca o produce este enunciado -que no es igual para todos los que lo enuncien- se denomina sentido pragmático o emotivo, opuesto al sentido semántico que apunta a lo verdadero⁹.

Este sentido pragmático es el que orienta, en mayor o menor medida, los estudios relacionados con el análisis conversacional. Haremos un recorrido breve por ellos, pero sin la intención de caer en una excesiva simplificación.

Wittgenstein, alrededor de los años treinta, abordó el estudio del significado; en el que consideró que “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (1988: 43). Recurrió a una metáfora para ejemplificar las distintas funciones que cumple el lenguaje: comparó las herramientas que podemos

⁹ No entraremos en la distinción o la homologación entre semiótica y pragmática. Sobre este tema puede consultarse Parret (1993).

encontrar en una caja y que pueden ser utilizadas en diversas situaciones, con las palabras las que al igual que las herramientas cumplen diversas funciones y asumen *su significado* en la praxis.

El filósofo austriaco equiparó la enorme diversidad de usos del lenguaje con juegos sujetos a reglas, a los que se refiere en *Cuaderno marrón*:

Son más o menos similares a lo que en el lenguaje ordinario llamamos juegos. A los niños se les enseña su lengua nativa por medio de tales juegos, que aquí tienen incluso el carácter de distracción de los juegos. Sin embargo no estamos contemplando los juegos de lenguaje que describimos como partes incompletas de un lenguaje, sino como lenguajes completos en sí mismos, como sistemas completos de comunicación humana (1989: 115-116).

Estos juegos o usos del lenguaje en sus diversas realizaciones significan imaginar formas de vida y, el lenguaje, es una forma de vida: “Verdadero o falso es lo que los hombres *dicen*, y los hombres concuerdan con su *lenguaje*. Esta no es una concordancia en las opiniones sino en la forma de vida”(1988: 241)¹⁰.

Casi paralelamente a la teoría de Wittgenstein sobre los juegos del lenguaje, surgió en círculos académicos sajones, la teoría de los actos de habla.

1.2.1. La teoría de los actos de habla

John Langshaw Austin, en 1955, pronunció en la Universidad de Harvard una serie de conferencias, que luego fueron recapituladas en un libro cuyo título, en español, es *Cómo hacer cosas con palabras*. La obra reproduce los estudios sobre las "expresiones realizativas" y la teoría de los actos lingüísticos. Estos y otros temas -productos de la labor investigadora y docente del filósofo inglés- expuestos en clases, en conferencias, en reuniones con colegas y alumnos, se publicaron, en su mayoría, después de su muerte.

¹⁰ Se consideran juegos lingüísticos a, por ejemplo, ordenar y obrar según un mandato, recitar en teatro, cantar en coro, traducir, preguntar, narrar un hecho, etc. etc.

Austin marca un hito en las líneas actuales de la investigación tanto en el área de filosofía del lenguaje, cuanto en el área lingüística. Dentro de esta última, su pensamiento se inserta en la pragmática; si bien no la menciona, sus estudios han contribuido a revalorizar el lenguaje corriente, punto de partida de un análisis pragmático. El mismo Austin señala que se están abriendo nuevos espacios relacionados con los estudios sobre el lenguaje:

En la historia de la investigación humana, la filosofía ocupa el lugar del sol central inicial, seminal y tumultuoso: de tiempo en tiempo se desprende alguna porción de sí mismo que toma posición como una ciencia, un planeta, tibio y bien regulado, que progresa regularmente hacia un distante espacio final. [...] ¿No es posible que el siglo venidero pueda ver el nacimiento, mediante la labor conjunta de filósofos, gramáticos y otros numerosos estudiosos del lenguaje, de una verdadera y exhaustiva *ciencia del lenguaje*? (1989: 215).

Lo que el filósofo británico propuso fue una disciplina que integrara el lenguaje dentro de un sistema totalizador, en el que puedan conjugarse, sin fragmentaciones, distintos aspectos de la realidad lingüística y comunicativa de las personas.

Hasta ese momento gran parte de los estudios filosóficos habían descalificado la lengua natural, mientras que Austin la revalorizó, dijo al respecto:

... el lenguaje ordinario *no es la última palabra*: en principio, en todo lugar puede ser complementado y mejorado y suplantado. Pero recordemos es *la primer palabra*. (*ibid*: 177)

Afirmó, además, que el lenguaje incorpora *la experiencia y la agudeza heredada por muchas generaciones de hombres* y, por lo tanto, debe adaptarse a las diferentes situaciones y tareas. Los estudios de la lengua corriente, llevaron

a Austin a la formulación de su teoría sobre los *enunciados realizativos*¹¹, los que al “hacerse” se convierten en “un evento histórico” (1970: 120).

Durante el mencionado ciclo de conferencias, la primera ponencia se refirió a un tema que Austin consideraba muy difundido, corriente, pero que a pesar de ello, no había sido tratado específicamente, puesto que durante mucho tiempo, tanto filósofos como gramáticos presupusieron que “el papel de un "enunciado" sólo podía "describir" algún estado de cosas o enunciar un hecho, con verdad o falsedad. (1990: 41). Si embargo, Austin aseguró que no todos los enunciados verdaderos o falsos eran descripciones, y que además, las lenguas tenían algunas expresiones a la que difícilmente se podían acreditar valores de verdad o falsedad, tal es el caso de enunciados como éste: “¿Cuándo vendrá?” u “¡Ojalá salga el sol!”

No se puede asegurar que el contenido de estas oraciones tenga, o no, correspondencia con la realidad. Por otra parte, Austin aclaró que más importante que el verificacionismo de un enunciado era determinar su adecuación: “Siempre es necesario que las circunstancias en las que las palabras se expresan sean apropiadas, de alguna manera” (*ibid*: 49).

El filósofo inglés consideró aquellas expresiones que no podían admitirse en ninguna categoría gramatical, excepto en la de "enunciado" y tampoco incluirse entre las "sin sentido". Se trata de construcciones con verbos en primera persona del singular en modo indicativo, tiempo presente, que responden a las siguientes características:

- a) No "describen" o "registran" nada, y no son verdaderas o falsas"; y
- b) el acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella, acción que a su vez no sería normalmente descripta como consistente en decir algo (*ibid*: 45-46).

¹¹ Austin distingue los enunciados como tipos de acciones: las oraciones, tipos de estructuras gramaticales. A su vez, los enunciados están formados por oraciones.

Las siguientes oraciones enuncian lo que una persona está haciendo, no describen algo, ni algo que se hará, es hacerlo:

Sí, juro desempeñar mi cargo con... (en una ceremonia de asunción de un cargo público).

Bautizo a este niño con el nombre de... (el sacerdote en el momento del bautismo)

Apuesto cien pesos a que mañana lloverá.

Austin propuso denominar a este tipo de oraciones *realizativas* o directamente, *un realizativo*. Aclaró que el término provenía de la palabra "derivar" y significaba realizar una acción que no se concibe, normalmente, como el mero decir algo (*op.cit.*: 47). En estos ejemplos, el enunciador no está describiendo que alguien promete desempeñar su cargo con corrección, ni que alguien está bautizando un niño, en realidad, está realizando una acción.

Ellas muestran en su rostro la apariencia- o por lo menos el maquillaje gramatical- de "enunciados"; sin embargo, cuando se las mira más de cerca no son obviamente expresiones lingüísticas que podrían calificarse de verdaderas o falsas. [...] Diríamos que al decir estas palabras estamos haciendo algo (*ibid.*: 54)

Estas palabras deben decirse en la situación adecuada, es decir, que su emisión está condicionada a ciertas exigencias, que de no cumplirse, el acto puede fracasar. Con respecto a esto Austin enunció su teoría de los *infortunios*. Para que un realizativo sea *afortunado* debe responder a ciertas reglas, si se realiza la violación a éstas se puede considerar que la expresión es *infortunada*.

A.1) Tiene que haber un procedimiento convencional aceptado, que posea cierto efecto convencional; este procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de ciertas personas en ciertas circunstancias. Además,

A.2) en un caso dado, las personas y circunstancias particulares deben ser las apropiadas para recurrir al procedimiento particular que se emplea.

B.1) El procedimiento debe llevarse a cabo por todos los participantes en forma correcta, y

B.2.) en todos sus pasos.

Γ.1) En aquellos casos en que el procedimiento requiere que quienes lo usan tengan ciertos pensamientos o sentimientos [...] entonces quien participa en él debe tener en los hechos tales pensamientos y sentimientos [...], y, además,

Γ.2) los participantes tienen que comportarse efectivamente así en su oportunidad (*op.cit.*: 56).

Las reglas están reunidas en tres grupos (los dos primeros designados con letras romanas y el tercero, con una letra griega), cada uno de ellos recoge dos reglas; las cuatro primeras se oponen a las dos últimas. Cuando la transgresión se efectúa a las reglas A y B, es decir, que el infortunio consiste en una mala apelación al procedimiento (A) o una mala ejecución del procedimiento (B), el acto es nulo y se denomina *desacierto*.

En el caso de la transgresión a las reglas Γ el acto es aparentemente válido, pero, cuando somos insinceros, *abusamos* del procedimiento. Estos abusos producen actos *pretendidos o huecos*.

Ejemplificaremos los tipos de infortunio: el enunciado: "Te armo caballero del rey", no puede ser considerado un enunciado realizativo, porque en nuestra sociedad no existen las órdenes de caballería y tampoco un rey, se está violando la regla A.1, por lo tanto el acto será nulo.

Los enunciados "Los declaro marido y mujer" (pronunciado en la iglesia frente a los contrayentes) o "Yo te bautizo..." (emitido ante un niño al que supuestamente se va a bautizar) son dichos en la situación apropiada y por la persona que corresponde (supuestamente un sacerdote o alguien facultado para realizar el casamiento o el bautizo), si no fuera así, serán considerados como expresiones lingüísticas no falsas, pero si desafortunadas, porque violarían la regla A.2. Si en la misma situación el oficiante invierte el orden u omite parte de la fórmula, el acto es inconcluso y transgrede la condición B, 1 y 2.

Los actos *insinceros* o los llamados de *incumplimientos* son aquellos que vulneran las reglas Γ.1 y Γ.2. Tal es el caso del siguiente ejemplo: "Te deseo toda la felicidad del mundo", dirigido a una persona a la que se aborrece, y a la que, por el contrario, se le desea la mayor desdicha.

Esta breve presentación de los realizativos no agota el tema, tampoco Austin cerró otras posibilidades. En el ensayo "Emisiones realizativas" (1989: 217-231) aclara que el tema es complejo, y que la distinción no es tan clara, ya que muchos enunciados no se ajustan a las normas observadas para los realizativos.

Aclaró Austin que más que una teoría sobre los significados, era necesaria una teoría sobre *todas las posibles fuerzas de emisiones*, a partir de ahí, "una investigación de los diversos términos de valoración que usamos al discutir actos de habla de este, de ese o de aquel tipo preciso -órdenes, advertencias y demás" (*ibid.*: 231).

Un punto fundamental de la teoría de Austin, y posteriormente de Searle,- también filósofo, pero de la escuela americana-, radicó en la introducción de un concepto que será medular en los estudios pragmáticos: *actos de habla*¹².

Austin señala tres actos inseparables en cualquier emisión lingüística:

- i. *locucionario* se realiza por el hecho **de** decir algo
- ii. *ilocucionario* se realiza **al** decir algo
- iii. *perlocucionario* se realiza **por** el hecho de decir algo

Estos actos se realizan en forma simultánea, sin embargo Escandell Vidal cuando interpreta la teoría de Austin aclara: "es interesante distinguirlos porque sus propiedades son diferentes: el acto *locutivo* posee *significado*; el acto *ilocutivo* posee *fuerza*; y el acto *perlocutivo* logra *efectos*".

¹² Ya en las primeras décadas del siglo, Reinach había hecho referencia a los *actos sociales* que sientan precedente a la teoría austiniana, aunque el enfoque varíe considerablemente. Un acto social, según Reinach, "tiene como característica ser realizado por el lenguaje y se ejecuta por el simple hecho de decir algo" (Moeschler y Reboul: 44).

Resumiendo, diremos que el mérito de las investigaciones austinianas reside en:

- i. La revalorización del lenguaje corriente.
- ii. El replanteo del significado lingüístico que no sólo obedece a la noción de verdad.
- iii. El establecimiento de vínculos entre lenguaje y acción.
- iv. La enunciación de la teoría de los actos de habla que enfatiza la dimensión pragmática del habla.

A pesar del giro que provocó la tesis de Austin está todavía un poco distante de los posteriores avances de la pragmática y de las disciplinas que se avocan al estudio de las interacciones comunicativas, puesto que la visión propuesta fue aún monológica y sin el planteamiento de verdaderas situaciones empíricas.

La prematura muerte de Austin dejó inconclusos sus estudios, pero Searle, específicamente, retomará la propuesta de los actos de habla. La teoría del norteamericano coincide con la del filósofo británico en que el uso del lenguaje es acción comunicativa, aunque precisará algunos aspectos:

...hablar una lengua consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer afirmaciones, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas, etc., y más abstractamente, actos tales como referir y predicar; y en segundo lugar, que estos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (Searle, 1969: 25).

Searle considera importante, a pesar de las discusiones que ha provocado en los ámbitos académicos, la incorporación de reglas. Dice al respecto:

Distingo entre dos clases de reglas: algunas regulan formas de conducta existentes antecedentemente; por ejemplo, las reglas de etiqueta regulan relaciones interpersonales, pero esas relaciones existen independientemente de las reglas de etiqueta. Algunas reglas, por otra parte, no regulan meramente, sino que crean o definen nuevas formas de conducta. Las reglas del fútbol, por ejemplo, no regulan meramente

el juego de fútbol, sino que, crean la posibilidad de, o definen esa actividad.[...] El fútbol no tiene existencia aparte de esas reglas. Llamaré al último género de reglas, reglas constitutivas, y al primer género reglas regulativas (1995: 433).

Las reglas regulativas *regulan* una actividad preexistente; las reglas constitutivas *organizan* y *controlan* una actividad que depende directamente de las reglas. La hipótesis de Searle radica en considerar que la semántica de un lenguaje podrá considerarse “como una serie de sistemas de reglas constitutivas y que los actos ilocucionarios son actos realizados de acuerdo a esos conjuntos de reglas constitutivas” (*ibid.*: 435).

Para el filósofo americano hablar una lengua consiste en realizar actos sujetos a reglas. Es así como un acto ilocutivo sigue convenciones que posibilitan definir el significado de las oraciones.

Searle avanza sobre la teoría de los actos de habla considerando los actos indirectos que tienden a marcar la ambigüedad de la emisiones; por ejemplo, decir: “Hay mucho humo”, en lugar de pedir directamente que se deje de fumar. En este tipo de emisiones adquiere especial relevancia el contexto que colabora en la codificación y decodificación de los significados.

Para comprender la dualidad pragmática de los actos indirectos, ejemplificaremos con una conversación entre dos niñas de cinco y ocho años respectivamente.

- | | |
|------------|--|
| (1) Susana | Jugue-mos/ con la mu-ñe-qui-ta |
| (2) Emilia | Bueno/ busco:/ mis lápices:/ esos: ((canta)) para pintar |
| (3) Susana | Mirá// tiene bombachita y pollerita rosa |
| (4) Emilia | Me voy a- (fijate, fijate) pintar ((canta)) |

En (1) la niña más pequeña invita a la otra a jugar empleando un enunciado directo, el significado literal coincide con la intención del hablante, esto es un acto directo. En (2) Emilia ignora la pregunta de Susana lo que hace suponer que se trata de una negación. En (3) se da una reiteración, un pedido indirecto de la invitación a jugar. Seguramente Susana comprende que la

respuesta (2) de Emilia es una negación y trata de seducirla. La negociación queda sin efecto porque Emilia se aleja cantando (4). Para comprender la interacción de los actos indirectos se hace necesario conocer el contexto. En la situación descrita, las relaciones de poder son las que marcaron las intencionalidades: Emilia es mayor y concurre a tercer año de EGB, por lo que podemos inferir que para ella es más importante, o le da “más prestigio”, dedicarse a las tareas de la escuela; mientras Susana, que asiste a nivel inicial, en donde las situaciones tienen una impronta lúdica con elementos de la realidad familiar, el juego con muñecas es más relevante. En la emisión (3), Susana, ante la negativa de Emilia, apela a un enunciado que no significa lo que en realidad quiere decir, por lo tanto entran en juego las intenciones de la niña, en una emisión indirecta.

La teoría de los actos de habla supone un marco epistemológico diferente con respecto a la tradición lógico-filosófica y la lingüística descriptiva, y sienta los pilares de la pragmática. La importancia de esta teoría – a pesar de las muchas críticas que ha soportado¹³ - para el tema que abordamos en este trabajo, reside en que hace posible interpretar enunciados que pueden parecer inconexos desde el punto de vista del sistema, sin embargo son fácilmente comprensibles en el contexto del discurso conversacional.

1.2.2. Toma de turnos

La organización dialogal se inicia en el niño antes de una actividad verbal; las interacciones con los adultos van perfilando la estructura de la conversación que se anticipa en la interpretación y la producción de mensajes a través de los gestos, las mímicas, el llanto, la risa, y las acciones que acompañan a los balbuceos.

Las primeras transacciones se dan entre el niño y su madre a través del juego; en esta situación lúdica está presente el lenguaje en forma de “un

¹³ Sobre el tema se puede consultar Rabossi (1999).

formato idealizado, cerradamente circunscrito”. En estos juegos –por ejemplo, el *cú-cú*, que consiste en la aparición y la desaparición del rostro de la madre o del niño- los participantes lo hacen respetando *turnos*¹⁴.

Estos formatos lúdicos propician la entrada del niño en el mundo lingüístico: aprender a hablar, a comunicarse, a manejar algunas convenciones, a usar estrategias pragmáticas; en una palabra, a asimilar una cultura. Según Bruner, el formato “es una pausa de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles” (1990: 119).

La adquisición de los formatos implica un proceso *interactivo*, con la participación de dos o más sujetos que establecen pautas de interacción; se produce la *alternancia de turnos* entre el bebé y el adulto y se busca la convergencia de las intervenciones en una unidad de sentido. Este proceso es *semánticamente progresivo* ya que, periódicamente se incluyen nuevos elementos o acciones en el juego que a veces surgen del mismo bebé. En el intercambio de roles entre la madre y el niño, se producen negociaciones comunicacionales que, paulatinamente, se irán complejizando y transformándose en actos de habla más flexibles y con mayores posibilidades en su estructura, es decir, en los *turnos* de una conversación.

Entendemos por turno el espacio de tiempo comprendido entre el comienzo y el final del enunciado dicho por una persona. Este mensaje constituye una unidad lingüística (oraciones, palabras, interjecciones) que irá alternando con enunciaciones sucesivas procedentes del interlocutor y de nuevas intervenciones del hablante.

Cestero Mancera da cuenta del doble sistema de turnos que funciona en la interacción, dice al respecto

Ambos tipos de turnos son instrumentos de comunicación, pero mientras los primeros transmiten una información que no depende

¹⁴ “El formato es una pausa de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles” (Bruner, *ibid.* p. 119).

del hecho comunicacional mismo, con los segundos se transmiten mensajes propios de la conversación, que indican un seguimiento de la misma y son prueba de que se está produciendo un hecho intercomunicativo e interactivo (2000: 20).

A los fines de este trabajo, solamente abordaremos los tipos de turnos que propone esta investigadora. Tenemos así, en la conversación *turnos de habla* y *turnos de apoyo*. Los primeros constituyen lo medular de la conversación y hacen de ésta un hecho comunicativo; mientras que los segundos –que también contribuyen al hecho comunicativo–, son las intervenciones de los participantes para indicar que están siguiendo el hilo conversacional.

1.2.3. Las implicaturas conversacionales

Los aportes de Grice a la pragmática radican en dos conceptos medulares, que dieron a esta disciplina un nuevo enfoque superando, más aún, “la ilusión descriptiva” o “falacia descriptiva” y son:

- i. La noción de implicatura convencional y conversacional,
- ii. el principio de cooperación y las máximas conversacionales.

El concepto de *implicatura* en la concepción griceana posibilita el abordaje a un aspecto sumamente significativo dentro de las teorías pragmáticas: los *sobreentendidos* y los *actos indirectos*, ambos relacionados con la comunicación realizada por medio de un enunciado que literalmente tiene otro significado.

Grice introduce en sus estudios dos tipos de implicaturas: *convencionales* y *conversacionales*. Las primeras están determinadas por el significado habitual de las palabras. Las segundas se relacionan con el *principio de cooperación* y son a las que -a los fines de nuestro trabajo- prestaremos mayor atención.

Las implicaturas conversacionales se hallan más ligadas al discurso. Grice señala en toda conversación un interés común entre los participantes, el mismo puede fijarse al iniciar el intercambio de enunciados y podrá modificarse o no durante el transcurso. Los emisores irán realizando contribuciones para

facilitar la comunicación, es decir, que tendrán en cuenta el principio cooperativo. Dice Grice:

Cabría formular entonces un principio general aproximado que, puede esperarse, las partes implicadas observarán (*ceteris paribus*), a saber: "Haga usted su contribución a la conversación tal como lo exige, en el estadio que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga" (1995: 516)

Grice formula sus máximas conversacionales utilizando por primera vez el término conversación, ya que los teóricos anteriores a él hablan de "interacción" o "realización" sin enunciar expresamente el término aludido. Estas máximas dependen del *principio de cooperación* que rige toda conversación. Según el mismo, tanto hablante como oyente participa voluntaria y sinceramente del intercambio, esto presupone que los dos pondrán toda la *colaboración* posible para que tal comunicación sea efectiva.

Las *máximas conversacionales* generales son:

- De *cantidad* relacionada con la información que se proporciona.
- De *cualidad* vinculada a la calidad de la información.
- De *relación* que alude a la necesidad de ser preciso al hablar.
- De *modo* tiene que ver con el cómo se dice.

Los aportes de Grice a los estudios sobre la conversación permiten distinguir, en un contexto determinado, el significado adicional del que se cargan los enunciados. Sin embargo, Sperber y Wilson señalan que el reconocimiento de la intencionalidad dentro de la comunicación humana –que para ellos es obvia-, carece de originalidad, aunque creen que los principios griceanos han sentado las bases para una explicación teórica.

Es posible detectar una serie de constantes en las líneas trazadas por los autores considerados, que posibilitan la observación de una regularidad de conceptos que no pueden obviarse en nuestro trabajo de investigación. Ellos son:

- La concepción de lenguaje como acción. Hablar no es sólo transmitir significados sino cumplimentar ciertas acciones, hablar es "hacer".
- El concepto de acto de habla como realización simultánea en la que interviene el enunciado, la intención del hablante y la reacción del oyente.
- El uso del lenguaje implica cumplir ciertas reglas, que cada teórico explicita:
 - Austin: procedimiento, personas y circunstancias involucradas.
 - Searle: condiciones de adecuación.
 - Grice: principio de cooperación y máximas conversacionales.
- La violación disimulada o flagrante de las reglas producen fallas en los actos de habla. Se denominarán infortunios para Austin o actos defectivos para Searle.
- Todo acto de habla involucra lo que se dice (el contenido proposicional) y lo que se comunica (implícitos). Searle reconoció estas dimensiones en la realización de actos indirectos, Grice denominó implicaturas a esa distancia entre lo dicho y lo comunicado.

2.2.4. La cortesía

Cortesía es una palabra que deriva del latín *cohorte* y se refería al lugar donde residían los soberanos. Desde sus orígenes su significado estuvo ligado con ambientes reales o *cortesanos*, en donde una serie de normas sociales rigurosas regulaban el comportamiento de las personas. En estos ámbitos, la cortesía, llegó a convertirse en fingimiento y afectación tanto en los modales como en la manera de construir gramaticalmente las frases y de usar el léxico.

Actualmente, la cortesía es tema de estudio de varias disciplinas, como la pragmática, la antropología, la sociología, que la abordan considerándola no sólo regulación social, sino también una habilidad conversacional. Sostiene Hernández Sacristán:

La cortesía constituye una manifestación de la conducta social que determina globalmente el uso de las categorías pragmáticas, hasta el punto de que podría afirmarse que pertenece al ámbito de las consideraciones pragmáticas todo uso del lenguaje determinado directa o indirectamente por el principio de cortesía (1999: 155).

La cortesía, además de norma social, es una actividad comunicativa que necesita ser dilucidada, porque un comportamiento cortés no es directo, sino soslayado, razón por la cual puede ser interpretado de distintas formas. Por ejemplo, mirar directamente a los ojos a una persona cuando habla, puede considerarse como una señal de atención a lo que dice, o sea un comportamiento cortés; pero esta misma actitud, en otra instancia puede ser considerada como un desafío, tal sería el caso en el que un niño sostenga la mirada a su madre que le está recriminando su mal comportamiento, en este caso se calificaría el hecho como una resistencia a la autoridad materna y no una muestra de cortesía.

Las normas de la cortesía varían en el tiempo, por ejemplo para los griegos una cualidad cortés era el *don de la hospitalidad*. En *Odissea* (1976), cuenta Homero que cuando llegaba un visitante ilustre a uno de los reinos griegos se lo bañaba y se ofrecía un banquete en su honor; como si esto fuera poco le regalaban antes de su partida armas, oro, vestidos y caballos.

En circunstancias culturales diferentes, el tema de la cortesía es muy complejo. Victoria Escandell Vidal narra una anécdota del lingüista británico David Crystal, quien fuera invitado por un árabe acaudalado, a cenar; el problema se presentó cuando el inglés alabó exageradamente la opípara comida que le presentó su anfitrión, ya que para los orientales el elogio hacia los alimentos no es una cortesía, sino un signo de desagrado.

La cortesía no siempre ha sido definida en términos positivos, porque, a veces, el emisor debe hacer uso de sus competencias pragmáticas para atemperar una información, lo que lleva a entender la cortesía como una instancia falsa, es decir, como una simulación, o como algo, solamente, convencional. Aquí entran en juego las convenciones sociales y se rompe con el principio de cooperación propuesto por Grice, o sea con la voluntad de ser

cortés. Cuando se produce el incumplimiento de las máximas se entra en conflicto con los principios de la cortesía.

Los estudios relacionados con la cortesía tienen su aporte más fuerte en la teoría sociológica de Erving Goffman (1994), quien habla del concepto de imagen social. Opina que no es un mero accidente histórico que el significado de la palabra persona sea máscara y que esta máscara representa “el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos”. Propone un modelo de análisis analógico entre las representaciones teatrales y la vida cotidiana de las personas -salvando algunas contradicciones que arroja la comparación, cuestión que no abordaremos en este trabajo-.

Goffman considera que el individuo se presenta ante los otros, como un actor en el escenario, porque “cada uno de nosotros desempeña un rol” en todas las instancias que nos tocan vivir; este rol es nuestra “segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad”. Dice, al respecto, Santaya¹⁵:

Por debajo de nuestros principios proclamados y de nuestra palabra empeñada debemos esconder asiduamente todas las desigualdades de nuestro humor y de nuestra conducta, y esto sin hipocresía, ya que nuestro carácter elegido es más verdaderamente nuestro que el flujo de nuestros sueños involuntarios.[...] Nuestros hábitos animales son transmutados por la conciencia en lealtades y deberes, y nos volvemos personas o máscaras.

Desde esta perspectiva se considera que hay una disciplina¹⁶ social que regula nuestra *actuación* y sin duda se evidencia más en la conversación, cuando nos exponemos a la mirada de nuestro interlocutor. Podemos afirmar que esta disciplina es una construcción de la interacción social y es común a los integrantes de una comunidad, las variaciones se dan por el uso de las categorías pragmáticas en distintos sistemas de construcción de las representaciones sociales. Esta disciplina mediadora es, sin duda, la cortesía.

¹⁵ Citado por Goffman (1994: 68).

¹⁶ En el sentido de observancia de normas establecidas.

En los estudios relacionados con el tema de la cortesía ha surgido un nuevo enfoque. Actualmente se la entiende como la necesidad que tienen las personas para encontrar un equilibrio en las relaciones interpersonales. Se expresa a través de un conjunto de estrategias lingüísticas y pragmática que posibilitan reducir los conflictos y lograr el consenso.

Mientras el enfoque tradicional recurría a formulismos y apariencias, este nuevo enfoque atiende a una concepción funcional es donde se destacan las estrategias creativas propias de la interacción.

2.2.5. La relevancia

Sperber y Wilson enuncian, dentro del ámbito de la pragmática cognitiva, el *principio de relevancia*. Con respecto al vocablo relevancia, consideran los autores que no tiene traducción exacta en todas las lenguas, puede decirse que es un término propio de la psicología científica. De todos modos no buscan definir una palabra, sino “definir la *relevancia* como un concepto teórico útil” (1994: 152).

Vamos a reproducir y comentar un ejemplo modificado que figura en el libro *La relevancia* (*ibid*: 155) para comprender mejor este concepto:

H1: ¿Quiere firmar una suscripción para el Servicio de atención de la salud en la montaña?

H2: No, gracias, yo siempre paso las vacaciones con mi hermana en Mar del Plata.

Quien escucha este diálogo podrá extraer estas conclusiones:

- Mar del Plata es un lugar al lado del mar en donde no hay montañas.
- Si el H2 estará en Mar del Plata durante sus vacaciones no necesitará de los servicios que le ofrezcan en la montaña.
- Los servicios son ofrecidos por una entidad benéfica.
- No puede esperarse que H2 quiera suscribirse a un servicio que no le proporcionará beneficios.

En este diálogo, el oyente deberá extraer de la respuesta la implicación contextual, de no ser posible no estará en condiciones de percibir la relevancia que se pretendía dar con la respuesta, mientras que si percibe la implicación “esta respuesta es relevante en el contexto apropiado”.

De acuerdo con esto, Sperber y Wilson proponen una definición provisoria de relevancia -para precisarla deberán determinar los grados de relevancia y el contexto-: “Un supuesto es relevante en un contexto si y sólo si tiene algún efecto contextual en dicho contexto” (*ibid*: 155).

El contexto en el cual es interpretado un enunciado está compuesto por distintos tipos de proposiciones de acuerdo con las informaciones recibidas por la memoria a largo y mediano plazo y por el entorno físico. Estos datos conforman el *entorno cognitivo* de los hablantes, que es definido, así, por sus autores:

Un hecho es *manifiesto*¹⁷ para un individuo en un determinado momento sólo si en ese momento es capaz de representárselo mentalmente y de aceptar su representación como verdadera o probablemente verdadera.

El *entorno cognitivo* de un individuo es un conjunto de hechos que son manifiestos para él (*ibid*: 54-55).

Los principios de *conocimiento manifiesto* y *entorno cognitivo* se relacionan con el concepto de *comunicación ostensivo-inferencial*, que, según Sperber y Wilson, ésta se origina cuando un estímulo producido por un emisor tiene la intención de informar un conjunto de supuestos. Tomemos como ejemplo el caso de un alumno que golpea el banco mientras el profesor expone. Podemos suponer que el alumno está aburrido y quiere hacer notar su contrariedad. En este hecho se transmite un estímulo, *ostensivamente*, que se hace manifiesto para emisor y receptor porque mediante ese estímulo el alumno transmite información y también la intencionalidad de transmitir dicha

¹⁷ Sperber y Wilson (1994: 55) definen manifiesto “en el sentido de que cualquier supuesto que un individuo sea capaz de construir y aceptar como verdadero o probablemente verdadero será manifiesto para él”.

información. El entorno cognitivo del profesor le permite *inferir* y *percibir* la conducta ostensiva de su alumno, es decir, que la ostensión garantiza la relevancia.

Lo significativo de la teoría de Sperber y Wilson (*ibid.*: 309), para nuestro trabajo, reside en el principio de *relevancia* o de *pertinencia*, que como ellos explican

....permite derivar complejas y exactas inferencias no demostrativas acerca de la intención informativa del emisor. Con el principio, lo único que se necesita es que las propiedades del estímulo ostensivo coloquen al proceso inferencial sobre la pista correcta; para hacerlo necesitan representar y codificar la intención informativa del emisor con gran detalle.

La decodificación en detalle supone que el oyente debe además de decodificar un código lingüístico, realizar una serie de operaciones de razonamiento, procesar información no lingüística y acudir a sus conocimientos contextuales para poder comprender las intenciones del hablante.

1.3. Algunos aspectos de la teoría de Vigotsky

El inicio del siglo XX trajo aparejado un movimiento que tuvo como protagonistas a los estudiosos rusos posrevolucionarios quienes se interesan por la psicología de la educación, buscando conectarla a la vida práctica. Durante las primeras década abundaron las publicaciones y los congresos sobre el tema, y a pesar de algunas divergencias, entre ellos, había un eje común: aplicar los postulados de la psicología general a los hechos que tuvieran lugar en la escuela.

Sin duda, el más destacado fue Lev Vigostky, quien sostuvo que las necesidades de la educación no podían identificarse sin una orientación científica, es decir que la psicología de la educación debía realizar un acercamiento y ampliar sus posibilidades en la investigación. Se abre así, una

etapa de significativas aproximaciones al estudio de los procesos que tienen lugar durante el aprendizaje.

Uno de los problemas fundamentales que enfrentó la escuela soviética, por esta época, fue el tema de la relación entre desarrollo-aprendizaje. Vigotsky, como resultado de sus investigaciones con niños, afirmó que el aprendizaje se posibilita por la maduración y que, a su vez, ésta estimula a aquél. El punto más destacado de esta teoría es la ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño¹⁸.

Vigotsky sostiene que el punto de partida es "el hecho fundamental e incontrovertible de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje" (1986: 32). Tenemos, por un lado, lo que, el psicólogo soviético, denomina nivel de *desarrollo efectivo del niño* que comprende las funciones psicointelectivas producidas en un proceso anterior al ingreso a la escuela. Por otro lado, posteriormente, estas capacidades del niño se verán incrementadas con la ayuda de los adultos (padres, maestros) y de sus pares; este nivel recibe el nombre de *zona de desarrollo potencial (Z.D.P.)*. Con respecto a esta segunda etapa dice Vigotsky: "El área de desarrollo potencial nos permite determinar los futuros pasos del niño y la dinámica de su desarrollo, y examinar no sólo lo que ya ha producido el desarrollo, sino lo que producirá en el proceso de maduración (*ibid*: 34)".

La Z.D.P. plantea, más allá de la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial (cuando se recibe la colaboración de otros sujetos), un proceso de carácter social por el cual el niño

¹⁸ El desarrollo en el niño es un proceso sumamente complejo que sólo puede ser explicado teniendo en cuenta varios aspectos. Esta es una de las diferencias de la postura vigotskyana con respecto a las teorías conductistas y mecanicistas que dan cuenta del desarrollo únicamente desde criterios biológicos. Para los conductistas, en general -sin señalar las variantes existentes entre los distintos teóricos-, el aprendizaje es un cambio de conducta controlado e impulsado por el ambiente. Esta concepción enfatiza el aspecto pasivo y determinista del aprendizaje, soslayando el estudio de los procesos internos, los cuales, según el conductismo, ante la imposibilidad de ser observados no pueden constituirse en objeto de análisis científico.

ingresa a un sistema de representaciones comunes con las personas que interactúa.

Otro de los temas que abordó la psicología soviética y que guarda estrecha relación con la problemática del desarrollo-aprendizaje, fue el de la comunicación verbal -o mejor dicho, la intercomunicación-, a la que se la consideró como un factor, incuestionable, del desarrollo.

En la teoría de Vigotsky, es reconocida la importancia que tiene el lenguaje en consonancia con el pensamiento y cómo ambos nacen de las interrelaciones entre las personas. El desarrollo cognitivo del niño se desarrolla primero en el ámbito social, para luego pasar al plano individual, o sea, de un funcionamiento interpsicológico a otro intrapsicológico. Esto es lo que se llama la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores.

El bagaje cultural que se transmite al niño en los primeros años de vida es el que posibilitará la generación del lenguaje, en esta etapa hará un uso social e interpersonal de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos; en etapas posteriores, las funciones sociales del habla se interiorizan. De hecho, en el niño se da un proceso que avanza desde actividades prácticas hasta procesos superiores; desde el uso de herramientas concretas y externas hasta el uso de instrumentos internos.

La herramienta cultural¹⁹, por excelencia, es el lenguaje – ya sea interno o externo- que se ordena a partir de las experiencias de los niños y, que al actuar como mediador entre el hombre y su entorno, ayuda a enfrentar situaciones problemáticas. Cuando el niño es pequeño, emplea su lengua para narrar las acciones que realiza a medida que las ejecuta (habla egocéntrica); más adelante,

¹⁹ Vigotsky (desde una concepción marxista) emplea las palabras *herramienta o instrumento* (el término varía en sus escritos) para designar los objetos que ayudan al hombre a organizar la realidad y cuyo uso es inherente a la especie humana. Realiza una comparación entre *herramienta y signos* o herramientas técnicas y psicológicas. afirma que ambas cumplen una función mediadora. la diferencia está dada por "los distintos modos en que orientan la actividad humana". La función de la herramienta es externa y produce cambios en los objetos: mientras que el signo "no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica (Vigotsky, 1988: 89-91)". Así, el lenguaje, un sistema de signos, se convierte en instrumento de transformaciones e interacciones sociales y culturales.

también usando su lengua, examina el problema, recurre, o no, a un adulto o a un compañero para organizar y planificar sus actividades. Es decir, que el habla acompaña las acciones de los niños en estadios inferiores para ayudarle a comprender las situaciones; y, en estadios superiores, oficia de guía cumpliendo con la *función planificadora*²⁰ del lenguaje (Vigotsky, 1979: 52-53).

En este párrafo, hemos realizado un rápido acercamiento a la teoría de Vigotsky y de la escuela rusa de comienzos de siglo; no es nuestra intención profundizar en los temas enunciados, sino rescatar los conceptos que usaremos en la tercera parte de este trabajo: el modo cómo cada niño establece la interacción con los demás para la construcción de conceptos y cómo selecciona las estrategias en función de sus necesidades comunicativas y de su nivel de desarrollo.

1.4. La etnometodología

En la década del 60, la sociología norteamericana realizó un giro epistemológico al pasar de un paradigma normativo a otro interpretativo. Surge así entre otras disciplinas la Etnometodología, que ha sido definida por Alain Coulon como:

La búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar las acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar. Para los etnometodólogos la sociología será, pues, el estudio de estas actividades ya sean triviales o científicas, considerando que la propia sociología debe ser entendida como una actividad práctica (1987: 32).

Busca interpretar las prácticas sociales desde las mismas prácticas consideradas como procesos en continua creación. Una de las fuentes que apoya estos estudios es el interaccionismo simbólico que postula la observación participativa como método de acercamiento a la realidad social, y rechaza la

²⁰ El término planificación alude al proceso cognitivo orientado hacia el logro de un objetivo.

lógica cuantitativa porque aleja al investigador de la situación inmediata. Estas investigaciones consideradas en los círculos académicos “poco científicas”, favorecen, no obstante, la reconstrucción permanente del objeto social y posibilita la producción de nuevas interpretaciones en nuevas interacciones. De allí que Coulon sostiene la hipótesis “que el mundo social no se da, sino que se construye aquí y ahora” (*op.cit.*: 19).

La sociología tradicional analizaba las situaciones en base de conceptos definidos previamente, mientras que la etnometodología interpreta las distintas instancias sociales de acuerdo a cómo las definen los actores que participan. Dice Erving Goffman al respecto: “Cuando un individuo aparece frente a otro, proyecta, consciente o inconscientemente, una definición de la situación en la cual el concepto de sí mismo constituye una parte esencial” (1994: 258). Estima que en la interacción entre las personas se produce un juego análogo a la representación teatral, durante la cual cada actuante buscará adquirir información sobre los otros para comprender y definir la situación. Estos datos serán más o menos asequibles según el conocimiento que tengan los interactuantes; aunque también entrarán a jugar las actitudes, la expresión, las impresiones, las emociones, etc. Por su parte, cada uno transmitirá la información que quiera transmitir, voluntariamente o no, es decir que se producirán una serie de procesos inferenciales.

En el ámbito de la lingüística, mientras duró el predominio del generativismo, el significado ocupó un lugar secundario, a partir de las nuevas corrientes comenzó a ser atendido y abordado en términos interdisciplinarios. Aparecen -ya lo dijimos- distintas escuelas como la sociolingüística, la pragmática, la teoría del discurso que si bien giran, obviamente, alrededor de la lengua – que deja de ser un objeto idealizado- la ubican en un contexto. El objeto de estudio, a partir de los nuevos avances, no se define en términos estrictamente lingüísticos, sino interdisciplinarios.

Estos estudios relacionados con la lengua que ponen un marcado acento en el contexto socio-cultural dieron origen a varias corrientes que analizan la

interacción social. Tenemos así, por ejemplo, la etnometodología del habla (EH) que aborda el uso del habla en situaciones cotidianas, concretas, en una comunidad lingüística (comunidad de habla), o sea que busca colocar en situación los actos de habla, instancia en la que importan tanto las normas lingüísticas como las sociales.

Dentro de la línea etnometodológica surgen los estudios de Dell Hymes²¹, quien introduce el concepto de competencia comunicativa. Este investigador plantea que la tesis chomskyana ha dejado de lado los factores socio-culturales, porque considera, en la teoría lingüística, la dicotomía competencia lingüística y actuación lingüística²² en un hablante-oyente ideal y descuida así el entorno socio-cultural. Dell Hymes, con cierta ironía, alude a esta actitud teórica en los siguientes términos:

La vida humana parece estar dividida entre la competencia gramatical, una especie de poder ideal derivado innatamente y la actuación, una exigencia que se asemejaría más bien a morder el fruto prohibido, que arroja al hablante-oyente perfecto a un mundo imperfecto. De este mundo, en el que los significados se ganan con el sudor de la frente, y en el que la comunicación se realiza con dificultad, es muy poco lo que se dice. La imagen es la de un ser abstracto, aislado, casi un mecanismo cognoscitivo, sin ninguna motivación, y no, excepto incidentalmente, la de una persona en un mundo social(1996:17).

Dell Hymes define competencia comunicativa como la habilidad compleja que tienen los hablantes para discernir cuándo, cómo, dónde, por qué, de qué forma deben hacer uso de su lengua. Es decir, que se refiere a la habilidad que poseen las personas para participar en situaciones comunicativas, evaluar sus realizaciones y las de sus interlocutores. Desde esta concepción se considera que la descripción gramatical de una lengua debe estar acompañada

²¹ Dell Hymes incursiona en la etnografía de la comunicación. Se entiende por etnografía el estudio sobre terreno de los diversos grupos humanos en todos sus aspectos. Mientras la etnografía reúne los datos, la etnología los compara para arribar a posibles conclusiones teóricas.

²² Según la concepción chomskyana, la competencia es el conocimiento necesario para producir y comprender un número infinito de oraciones; la actuación está relacionada con los procesos de codificación y decodificación.

por rasgos del comportamiento como son los gestos, los movimientos, las miradas, etc.

Los estudios etnográficos revelan los detalles, que en el *hecho* comunicativo, se producen para dar cuenta de una determinada cultura. Conocer la lengua es conocer una manera de ver el mundo, es conocer una cultura, un sistema de conceptualización²³

En el campo de las investigaciones etnográficas, seguramente, la conversación es la que atrae más la atención de los estudiosos. Esto se debe, a que se trata de una actividad de ejercicio diario, y que permite observar de cerca la vida social de las personas: el intercambio comunicativo en cada instancia del quehacer cotidiano, en el hogar, la calle, el trabajo. Es una de las prácticas sociales más logradas, aunque, también se caracteriza por el desorden y la heterogeneidad, de donde deriva la complejidad de su estudio.

Las disciplinas que se han abocado al estudio de la interacción comunicativa como la EH, la filosofía del lenguaje, el análisis del discurso (desde la lingüística), la sociolingüística tienen por lo menos dos puntos en común: la naturaleza cooperativa de la interacción y el contexto como creación de la instancia comunicacional.

El AC puede introducirnos en un ámbito laberíntico porque aún entre los estudiosos del tema existen puntos sin aclarar. Todavía cabe preguntarnos ¿Cuáles son los dominios que abarca esta disciplina? ¿Podemos hablar de definiciones teóricas o de metodologías a priori? Creemos que las confusiones provienen de cierta indefinición cuando se habla de análisis conversacional y análisis del discurso, si bien ambos tienen características en común, también tienen marcadas divergencias.

El análisis de la conversación responde a una línea sociológica, mientras que el análisis del discurso se orienta hacia la lingüística. Desde el punto de vista metodológico, el primero es empírico, deductivo; el segundo, hipotético

²³ Esta perspectiva se acerca a la tesis de Sapir-Worf sobre el relativismo lingüístico en donde se afirma que cada comunidad es el resultado de su lengua, ya que ésta condiciona la particular manera que tiene cada uno de mirar su realidad.

deductivo. Creemos que no sería equivocado tratar de aunar los aportes de las dos líneas, para que conjugados puedan dar explicaciones a cerca de los enunciados lingüísticos y también de las acciones, las situaciones y los contextos que generan conversaciones.

1.5. Conversar: alcances del concepto

Antes de iniciar el análisis de la conversación en los niños, delimitaremos el alcance de este término. Conversación proviene del latín *converto*, *conversum*, “dar una vuelta, volver, cambiar de frente, convertir, traducir, dirigir”. La idea de *dar la vuelta, alternancia de frentes*, nos remite a la noción de turnos, interacciones. Por su parte, el Diccionario de la Real Academia (1983: 374) da la siguiente acepción: “acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras”. Podemos decir que conversar es el intercambio alternativo de palabras entre personas, *es dar vueltas esperando turnos*.

Para Isolda Carranza conversar “es un *logro interactivo* porque involucra el *esfuerzo* deliberado de los participantes y la *negociación* en la interpretación de los significados” (1998: 33). Entendida así, la conversación es un espacio-tiempo de transacciones entre sujetos que intervienen y que son conscientes de los mecanismos y pautas para participar en la situación comunicativa.

Bobes Naves (1992: 106-107) opina sobre el uso indiscriminado de los términos: conversación y diálogo. Considera que, si bien el diálogo ha sido caracterizado como un discurso literario, y la conversación como “una actividad verbal del habla estándar”, ambos

entran en los procesos interactivos, tienen dos sujetos, al menos, y tienen en común varios extremos: son actividad semiótica, son actividad social, son actividad lingüística, se realizan en directo, por turnos, cara a cara, en presente, y dan lugar a discursos segmentados (el subrayado es nuestro).

Mignolo le atribuye a la conversación un rasgo marcadamente pragmático, mientras que cuando se refiere al diálogo lo considera “una exigencia semántica”²⁴. El aspecto pragmático de la conversación estaría marcado por un comienzo y un final no previstos, por asociaciones con o derivaciones hacia otros temas; el diálogo, por la unidad temática y el desarrollo de un tópico.

Similar es la opinión del lingüista francés Jean-Michel Adam quien dice que diálogo y conversación son empleados como sinónimos cuando se habla de análisis de la conversación en general, sin embargo, algunos estudiosos del tema han considerado que

le dialogue et la conversation représentent deux points de vue sur la parole alterneé. La conversation gagne à être considérée comme un point de vue psycho-socio-discursif ou comme un genre de discours au même titre que le débat, l'interview, la conversation téléphonique, etc. Le dialogue n'est rien d'autre qu'une unité de composition textuelle (orale ou écrite) (1992: 148-49).

El diálogo y la conversación representarían dos puntos de vista de la palabra hablada: la conversación un punto de vista psico-socio-discursivo o sea la realización interactiva cotidiana; mientras que el diálogo es una unidad de composición textual ya sea oral o escrita, estaría en un plano más formal.

Pomerartz y Fehz (2000: 102-103) consideran que cuando se aborda el A.C. es conveniente tener en cuenta no sólo el aspecto verbal sino también los elementos paralingüísticos, por cuanto si bien es necesario dar una explicación del habla, también lo será analizar cómo se concreta la conducta o la práctica en sus diversas formas. Por esta razón establecen la distinción entre *habla informal* y *habla institucional* puesto que cada una responde a contextos sociales diferentes; una, a ámbitos cotidianos y, otra, a ámbitos institucionales.

La conversación desde la perspectiva de Kerbrat-Orecchioni es un hecho que implica a un número restringido de participantes en el que todos tienen

²⁴ Citado por Bobes Naves. (1992: 112-13).

iguales posibilidades de intervenir. Esta apreciación es cuestionada por Calsamiglia y Tusón Valls quienes estiman que es “una aparente simetría”, porque en una conversación se produce “todo tipo de juegos de poder y se ‘pugna’ por el control del espacio discursivo” (1999: 33). En la conversación se produce una transacción entre los participantes lo que no implica un acuerdo, puesto que pueden producirse situaciones confusas en las cuales no siempre lo dicho es lo que se quiere decir o transmitir.

Para Antonio Briz Gómez (1998: 40-42), la conversación se define como un tipo discursivo hablado que responde a cinco principios: interlocución cara a cara, inmediatez (aquí y ahora), no determinación previa de los turnos, dinámica (tensión dialógica) y cooperación entre los interlocutores.

Briz Gómez considera que estos principios permiten reconocer una clase textual que es la conversacional, a los que agrega los rasgos *situacionales o coloquializadores* que son:

- la relación de igualdad entre los interlocutores,
- la relación vivencial de proximidad,
- el marco discursivo familiar y
- la temática no especializada.

Sin embargo, pueden darse instancias de interacción en las que no se presenten algunos de los rasgos mencionados, en este caso los otros neutralizarán su ausencia.

Para Antonio Briz Gómez el discurso conversacional se apoya en dos principios básicos: *cooperación* y *estrategia*, es decir que “conversar es comunicarse cooperativamente y negociar estratégicamente un propósito con el otro” (*ibid*: 44).

En las conceptualizaciones que analizamos sobre la conversación, podemos encontrar varios puntos en común. Estos nos permiten definirla como un tipo discursivo que registra el intercambio transaccional entre dos o más personas quienes entablan una relación más o menos compleja, y en donde

entran en escena no sólo lo verbal sino también, elementos paralingüísticos y socio-culturales.

La conversación como un discurso que se aproxima a la retórica intenta persuadir, disuadir, argumentar, etc (cfr. 1.1.); como una instancia cooperativa entre hablantes está sujeta a reglas para asegurar la comunicación entre quienes intervienen (cfr. 1.2.2 y 1.2.3.); y como práctica social se intenta captar las perspectivas de los hablantes y la importancia del contexto (cfr. 1.4.).

II

METODOLOGÍA

La tarea del analista consiste en el estudio detallado de ejemplos seleccionados de interacción verbal, en observar si los protagonistas se comprenden entre sí, en acceder a las interpretaciones que los hablantes realizan de lo que está sucediendo y, a partir de ello, deducir los supuestos sociales que el hablante debe haber manejado para actuar de la manera que lo hace y determinar qué función comunicativa tienen los signos lingüísticos en el proceso de interpretación.
J. Gumperz

2.1. Supuestos teóricos

En el capítulo anterior planteamos el marco teórico que retomaremos en una apretada síntesis con miras a delinear los principios metodológicos de este trabajo que se nutre de los estudios que abordaron la interacción, particularmente, desde una perspectiva lingüística y social.

En primer lugar, tomamos la retórica clásica y romana (cfr.1.1.) para considerar su carácter dialógico y argumentativo; nuestro interés en ella radica en el hecho que en la antigua Grecia se inician los estudios sistemáticos y normativos sobre el discurso oral y se pone énfasis en la relación del hablante con su auditorio.

La retórica clásica - disciplina que permite la deliberación y la probabilidad, por oposición a la verdad absoluta- se relaciona con la dialéctica,

ambas pueden definirse como - parafraseando a Aristóteles- “meras facultades de administrar razones” (1964: 47). Así considerada, la retórica se introduce en el campo de la pragmática porque atiende a las estrategias propias de la lengua en uso y al contexto de hablantes y oyentes.

En segundo lugar, nuestra perspectiva se orienta hacia las distintas teorías que consideran al discurso como una práctica social, o sea, que analizamos la conversación como un uso lingüístico contextualizado (cfr. 1.2.1, 1.2.2., 1.2.3., 1.2.4., 1.2.5.).

Abordamos los estudios relacionados con los actos de habla, la relevancia, la cortesía; aquellos que atienden los aspectos del significado que la semántica no tuvo en cuenta o no pudo explicar y que se incluyeron en una nueva disciplina: la pragmática.

Como teorías pioneras, señalamos las que surgieron en ámbitos de la filosofía del lenguaje, que incorporaron la intencionalidad y los procesos inferenciales en las emisiones. Destacamos la importancia de la propuesta de Austin quien encamina la reflexión filosófica, los conceptos de verdad o falsedad hacia una lógica de la acción lingüística. Si bien sus aportes no tiene una orientación netamente empírica – como la que adquirirá después- ha marcado un giro profundo hacia una nueva dimensión del objeto de estudio, es decir, hacia una perspectiva interlingüística. La teoría de los actos de habla - enunciada por Austin y reformulada por Searle- define una lógica de la acción lingüística que implica una práctica interactiva.

La contribución de Grice para el tema de este trabajo, está dada por las máximas conversacionales y el principio de cooperación que regulan la intervención de los hablantes en una conversación. La implicatura es el camino obligado para interpretar lo que se ha querido decir y, a veces, para restaurar la vigencia de las máximas, puesto que la aparente o abierta violación de éstas, hace necesaria la presencia de las implicaturas para sostener el principio de cooperación.

En tercer lugar, desde la lingüística cognitiva, son significativos los aportes de Sperber y Wilson (cfr.1.2.5.) con su teoría de la relevancia (o pertinencia) la que considera que comunicar es transmitir información; ésta supuestamente debe ser relevante para asegurar que la interacción ha sido lograda.

En cuarto lugar, aludimos a la teoría de Vigotsky (cfr. 1.3.), que desde una perspectiva histórico-social, aborda los procesos cognitivos producidos en la interacción verbal, es decir, que considera la construcción social del conocimiento. La tesis vigotskyana nos ofrece un concepto de sumo interés para este trabajo, nos referimos al concepto de zona de desarrollo próximo, porque las interacciones que se produzcan en ella pondrán en funcionamiento procesos mentales en los niños, que les permitirán construir y re-construir los conocimientos.

Por último, indagamos los planteos que desde distintos campos como, por ejemplo, la sociología y la antropología (cfr. 1.4.) fueron interesándose por las situaciones de habla como prácticas sociales y culturales. Nos referimos a los estudios etnográficos que toman como elemento central la lengua pensada *en* una cultura.

Las teorías esbozadas hacen posible la enunciación de dos supuestos, que imputaremos al análisis de las conversaciones entre niños:

- i. Los hablantes involucrados en una interacción comunicativa van generando contextos interpersonales y sociales a través de sus aportes. Estos contextos son creado por las representaciones, las acciones, los códigos culturales y sociales y las diferentes circunstancias en las que participan los niños.
- ii. La conversación entre niños estimula los conflictos socio-cognitivos, porque posibilita, entre otros aspectos, el desarrollo de las habilidades para resolver problemas o para mejorar la comunicación, como serían: la planificación de actividades, la

construcción de las estrategias de argumentación, la cortesía, la selección y la organización de la información, la textualización.

2.2. Objeto de estudio y algunos antecedentes sobre su tratamiento

En este trabajo esbozaremos un panorama del campo de los estudios más destacados sobre la interacción verbal para acercarnos a nuestro objeto de investigación que es la conversación informal.

En el párrafo 1.5., caracterizamos la conversación informal como un discurso en el que se da: la interlocución cara a cara, la inmediatez, la toma de turnos no predeterminada, la dinámica conversacional y la cooperación entre los interlocutores.

Para definir, sin inconvenientes, el objeto de estudio recurrimos a los rasgos coloquializadores: relación de igualdad entre los interlocutores, la relación vivencial de proximidad, el marco discursivo familiar y la temática no especializada.

Los estudios sobre el análisis conversacional son numerosos, sin embargo, muy pocos están referidos a los niños. Los más conocidos son aquellos que aluden a la interacción docente/alumno, pero de éstos, sólo algunos analizan la conversación que se produce entre pares. A modo de ejemplo, reseñaremos las investigaciones que guardan mayor relación con este trabajo.

El estudio observacional de las interacciones que se dan en el juego, entre pequeños de nivel inicial. Los investigadores que tuvieron a su cargo la experiencia fueron José Sánchez y Virginia Martínez de la Universidad de Sevilla (1997). Nuestro interés reside en que las situaciones observadas se dieron fuera del aula, en un momento informal como es el recreo. Por otro lado, Sánchez y Martínez analizan las representaciones sociales de los niños quienes reproducen el mundo del adulto y el ambiente de marginación al que pertenecen.

Las investigaciones realizadas, en la década del setenta, por Jenny Cook-Gumperz y colaboradores del Laboratorio de Investigación de la Conducta

en el Lenguaje. Este grupo llevó a cabo un interesante estudio en una población étnicamente diversificada de las escuelas de California (EE.UU.). Abordaron su investigación desde un enfoque sociolingüístico interaccional y consideraron el tema de la alfabetización como una tarea cognitiva que compromete a la lengua oral y escrita. Sarah Michaels (1988), una de las integrantes del equipo de Cook-Gumperz, encara el tema del complicado ingreso de los niños al mundo coloquial del adulto, para esto, recurre al relato.

Courtney Cazden preparó un programa de investigación sobre los procesos lingüísticos en un determinado contexto cultural. Puso énfasis en la expresión oral y en la relación que establece el niño con los docentes y con sus pares. Los cuestionamientos que se encara en la investigación giran alrededor de cuestiones tales como: los patrones de lenguaje en relación con los conocimientos y el aprendizaje; la influencia de la igualdad o desigualdad de oportunidades de los niños; la capacidad de comunicación. Nuestro interés en este trabajo radica en el hecho que aborda la conversación entre pares y hace especial hincapié en el contexto.

En Rosario, Argentina, la investigación que realiza Norma Desinano y equipo, consideran cómo la interacción comunicativa posibilita la producción de textos lingüísticos. Las investigadoras rosarinas ven al nuevo texto logrado como una co-producción de los interlocutores. También Desinano con su equipo ha trabajado la interacción que tiene lugar entre adultos y niños a partir de relatos con el fin de organizar el discurso narrativo en forma cohesiva y coherente.

José María Puig (1998) presenta un interesante programa para trabajar las competencias dialógicas en el desarrollo de temas morales. Nos interesa esta propuesta, aunque no es una investigación de campo, porque considera el diálogo como un procedimiento de confrontación de ideas que posibilita el razonamiento en situaciones relevantes desde el punto de vista moral. Las actividades seleccionadas por Puig no rescatan la conversación informal, sin embargo apuntan a la interacción verbal, como un proceso que puede enseñarse.

El objeto de estudio, como ya dijimos, es la conversación informal. Cada una de las interacciones lingüísticas que analizaremos es única e irrepetible. Cada secuencia completa o acotada²⁵ irá definiendo el contexto, los roles, las acciones de los participantes en la conversación, lo que nos permitirá identificar y analizar de qué manera se expresan y se reproducen, en la conversación entre niños, las representaciones mentales, sociales y culturales atendiendo especialmente al contexto que las genera.

Buscamos que el conocimiento de las características de la conversación, en situaciones informales, posibiliten la elaboración de propuestas didácticas para potenciar las interacciones verbales como una práctica lingüística dinámica y necesaria en todas las áreas del currículo escolar.

2.3. Procedimientos en la investigación

2.3.1. Universo y muestra

El universo está constituido por niños entre cinco y once años, es decir, que sus edades están comprendidas en la etapa en la que el niño puede comenzar a construir teorías sobre su propia lengua. A partir de los cinco o seis años desarrollan representaciones que los llevan a la reflexión metalingüística y que se afianza entre los siete y once cuando los niños realizan categorizaciones y pueden dominar la lógica de inclusión de clases y subclases. Este período se extiende entre el ingreso al nivel inicial y el último año de EGB2.

La orientación de la muestra está dada porque consideramos que en esta etapa el niño consolida, paulatinamente, su intencionalidad comunicativa, acordamos en este punto con la postura de David Olson a la que nos referimos brevemente.

²⁵ Distinguimos secuencia como una unidad funcional, marcada por el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional (Gallardo Paúl, 1996: 127).

Un niño, aproximadamente, a los cinco o seis años -según la hipótesis planteada por Olson- está en condiciones, no sólo, de “comprender las discrepancias entre las intenciones del hablante y sus expresiones, sino que además comprenden que las interpretaciones del oyente pueden discrepar de sus propias interpretaciones de un enunciado” (1998: 149).

El investigador quiere demostrar que alrededor de los cinco años, los pequeños comienzan a comprender las diferencias entre lo dicho y entre lo que se quiere decir, comprenden que alguien pueda comprender que lo dicho es falso, o que esconde alguna treta. A esto se denomina, según Perner²⁶, metarrepresentaciones de primer grado. Cuando el niño, alrededor de los seis o siete años, comienza a inferir las intenciones comunicativas, o sea que puede imputar pensamientos a los demás y no ya sólo desde su punto de vista, adquiere las metarrepresentaciones de segundo grado. Parafraseando a Olson, podemos decir “que lo que los niños han logrado en el ‘primer orden’ es una comprensión de la comprensión; lo que adquieren en el ‘segundo orden’ es una comprensión de la interpretación” (*ibid.*: 153).

Las muestras recogidas provienen de actividades realizadas por los niños en talleres de lectura, en reuniones de estudio, en recreos, en situaciones familiares, es decir, en ámbitos que no tuvieran una estrecha relación con el aula, para que de esta manera los chicos pudieran conversar con mayor espontaneidad.

Aquí se nos presentó un problema porque para obtener la grabación de una conversación informal debimos superar lo que se denomina *paradoja del observador*, hecho que se produce cuando el niño, al sentirse observado, modifica su comportamiento discursivo; para evitar esto recurrimos a la grabación secreta. Solamente los adultos relacionados con los niños conocían la presencia del grabador. En esta instancia, para la recolección de muestras, contamos con la ayuda de animadoras de talleres, de maestras, de padres y familiares de los niños, quienes se ofrecieron a grabar las conversaciones. Si

²⁶ Citado por Olson (1998: 152).

bien estuvimos presentes como observadoras -pero a cierta distancia- en algunas de las situaciones, fueron nuestras colaboradoras quienes se acercaron más a los niños, esto posibilitó que las interacciones fueran tan espontáneas y dinámicas.

Las grabaciones realizadas se encuentran en un anexo, no todas fueron utilizadas en el desarrollo del trabajo, aunque, la lectura y el análisis de todas nos ayudaron en el momento de enunciar los supuestos.

Tratamos que los grupos de interlocutores fueran homogéneos social y culturalmente para contrarrestar las inhibiciones o la apatía que producen, con tanta frecuencia, las distintas expectativas e intereses en el seno de una conversación. Nuestros “conversadores” pertenecen a un grupo social medio, en su mayoría concurren a establecimientos privados en donde la cuota es entre 120 y 220 pesos. Los que asisten a escuelas estatales, casi todas del radio céntrico de la ciudad, han podido acceder a otro tipo de tareas extraescolares que se relacionan con el uso de la lengua, por ejemplo, talleres de animación lectora, literarios o de dramatización, de idiomas.

Como ya dijimos no era nuestra intención recoger grabaciones en las aulas, -a excepción de C26 (cfr. Anexo)-, no obstante nos interesó saber cuál era la situación escolar de los “conversadores”. La información obtenida nos permitió enterarnos de que los niños residen en la ciudad de Salta, concurren a escuelas privadas, muy pocos a estatales, en un área geográfica restringida a no más de treinta cuadras del radio céntrico, es decir, que pertenecen a grupos sociales medios²⁷.

Descartamos la interacción docente/ alumno por cuanto la clase se trata de una situación, como muy bien la describe Cazden, similar a la de un grupo de actores donde “solamente uno de ellos -la maestra- sabe (o cree saber) cómo debe desarrollarse, por lo que asume el doble papel de directora de escena y de actriz principal” (1990: 55). Lo que buscábamos era que el niño fuera actor y director de sus discursos.

²⁷ Consideramos un grupo social medio a aquel que está conformado por familias que tienen un ingreso mensual superior a \$1000.

El tipo de organización de las clases en las escuelas no favorece la interacción, aunque –retomamos la opinión de Cazden- éstas sean ambientes humanos masificados como los restaurantes o los autobuses, la organización social de la conversación en el aula es diferente, los docentes controlan cuándo y cómo deben hablar sus alumnos y “aunque la colocación en grupos haya sustituido a las hileras de asientos, lo único que se han socializado han sido los asientos, no el trabajo (*ibid*: 136)”.

A pesar de que no analizamos la interacción docente-alumno, creemos que el trabajo tendrá una notable incidencia en el ámbito escolar. Confiamos en que al haber considerado la conversación como una práctica social, el docente podrá formarse una imagen de los propósitos de la interacción verbal y de la variedad de situaciones en las que el niño actúa, de esta manera aprovechará la conversación para allanar procesos de aprendizaje. El conocimiento de cómo se da la interacción en la vida cotidiana permitirá enriquecer, cambiar y construir las estructuras sociales, tarea posible desde la escuela.

2.3.2. El corpus

El corpus del trabajo está constituido por las notas, las transliteraciones²⁸ o transcripciones, resultantes de la observación y escucha de los diálogos. Seleccionamos aquellas grabaciones que tuvieran mayor nivel de fidelidad, que nos ofrecieran más elementos para el análisis, y en donde la participación del adulto no fuera tan destacada.

Agregamos algunos datos contextuales a las transcripciones (lugar, edades, parentesco entre los participantes), para que el lector pueda interpretar con más facilidad las intencionalidades de los hablantes, porque la escritura representa lo dicho, pero no lo que se quiere decir.

²⁸ López Morales (1994: 97) sugiere el término transliteraciones, cuando no se realiza un análisis sistemático del texto incorporando variables fónicas, fonéticas, sintagmáticas, etc.; sino solamente aspectos entonativos, fonéticos que permitan el análisis conversacional, que sería la situación de este trabajo.

Las conversaciones se transliteraron o transcribieron siguiendo el código propuesto por Gail Jefferson²⁹ pero con algunas modificaciones, según puede verse en el cuadro 1.

<p>[] corchetes. Encierran intervenciones superpuestas. : dos puntos. La sílaba previa ha sido prolongada. - guión. Una interrupción de la sílaba previa. Palabras cortadas. MAYÚSCULAS. Mayor énfasis en las emisiones. = signo igual. Mensaje no concluido sintácticamente. Unión de diferentes partes de un mismo mensaje. / barra. Pausa corta. // doble barra. Pausa prolongada. (en) tonces reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta y puede dificultar la comprensión. (x) paréntesis conteniendo una x. Detención repentina. Vacilación. (()) doble paréntesis. Descripciones, no emisiones. (palabras) paréntesis incluyendo palabras. Emisión poco clara. . Punto. Entonación descendente. ; signo de admiración. Entonación descendente muy marcada. ? Signo de interrogación. Entonación ascendente.</p>

Cuadro N°1

Cuando el grupo de interlocutores lo permitía, tratamos, a través de preguntas no previstas, sino espontáneas, que algunos niños opinaran sobre qué era para ellos conversar; en qué momentos o lugares conversaban; sobre qué temas. Con las respuestas, realizamos un inventario de palabras o frases -que volcamos en una planilla-, quedó, así, esta información dispuesta para el análisis de la representación social que tienen los niños sobre el concepto de conversación.

El corpus logrado está compuesto por grabaciones cuya duración varía. De todas ellas, se logró recuperar el material que figura en el anexo, porque las condiciones técnicas no fueron óptimas. Cabe aclarar que no siempre se usó grabador; algunas secuencias consignadas en el trabajo, especialmente aquellas

²⁹ Citado en Van Dijk (2000: 442).

muy breves, fueron recuperadas por la memoria o transcritas en el momento que se producían.

2.3.3. Análisis de los datos

En primer lugar, dividimos las conversaciones transcritas en *fragmentos o secuencias*. Este criterio de división responde a la coherencia temática, es decir, no sólo a la relación semántica de los enunciados, sino también a la introducción y encadenamiento de tópicos entre emisiones, o sea, a la perspectiva interaccional del habla y no organizativa de la lengua.

En segundo término, seleccionamos aquellas secuencias que respondieran a los temas que estaban en la mira de nuestro análisis. Esta selección respondió a fines organizativos de la exposición por cuanto, generalmente, en las secuencias las variables se entrecruzan, es decir, que cada fragmento puede servir para ejemplificar varios aspectos de la conversación. La división por temas no responde a la realidad de las prácticas conversacionales, porque cuando una persona habla, reúne en su emisión diversos aspectos, por ejemplo, puede ser cortés y argumentar a la vez; puede transgredir las normas conversacionales y narrar en una misma secuencia.

Para esta segunda etapa del análisis fuimos confrontando el marco teórico esbozado en el capítulo I con las secuencias seleccionadas, teniendo en cuenta para la interpretación el contexto social e interpersonal de los hablantes. En el cotejo de datos recurrimos a las notas obtenidas durante el trabajo de campo.

Los temas que consideramos más relevantes para la selección, el análisis y la interpretación de las secuencias, fueron:

1. el reconocimiento de las implicaturas conversacionales;
2. la cortesía como regulación social y habilidad conversacional;
3. la argumentación como una mirada crítica de las prácticas sociales y lingüísticas;
4. la interacción entre pares como un soporte del aprendizaje;

5. la relevancia de la información que se transmite y
6. las representaciones sociales.

Cuando abordamos las representaciones sociales complementamos la interpretación con la confección de la planilla de datos sobre la representación social que tienen los niños sobre la conversación.

El análisis conversacional presenta una variedad muy amplia de abordajes metodológicos, que trasciende las barreras disciplinares. Desde las múltiples perspectivas que nos ofrece, nos inclinamos por atender la interacción verbal en cuanto práctica social; dada esta orientación, el trabajo responde a una lógica cualitativa (no empleamos la lógica cuantitativa, sin embargo, no negamos su importancia descriptiva, para otro tipo de investigación). En el caso de nuestra investigación centramos la tarea en el proceso de interpretación.

La explicación interpretativa encauza la investigación hacia la vida social, hacia los hechos, costumbres, creencias, etc., hacia lo cotidiano, en donde la conversación es comunicación y práctica social. Además, la interpretación de los significados de las prácticas interactivas, teniendo en cuenta el contexto, posibilitará el permanente entrecruzamiento de la teoría y la práctica. La apoyatura teórica tiene como fin suplir las críticas que pueden hacerse a la metodología de análisis propuesta en relación con la excesiva subjetividad para interpretar las acciones. Concluido el análisis y la interpretación, podremos perfilar los resultados que posibilitarán la reflexión final de este trabajo.

III

INTERACCIÓN CONVERSACIONAL ENTRE NIÑOS

Qué hacés?
Escribo.
¿Podemos jugar?
Ahora, no, más tarde.
Y ¿cuándo pensás acabar ese libro sobre el *hablamiento* y la
dialogación?
(conversación con mi nieta de siete años)

3.1. Intencionalidades y principio cooperativo

Grice, en su teoría sobre las implicaturas, explicita que cuando un hablante profiere³⁰ una emisión intenta comunicar algo, e intenta, simultáneamente, que el oyente reconozca cuál es su intención comunicativa. Esto quiere decir, que el hablante no siempre deja entrever su intención comunicativa de manera explícita.

En la emisión: “Tus juguetes están en el patio”, dicha por una madre a su hijo, para identificar lo que el hablante quiere decir en realidad, tendremos en cuenta el contexto, porque puede ser una simple información: los juguetes se encuentran en el patio; o bien, que están allí, pero el niño deberá recogerlos.

Si tuviéramos en cuenta sólo el significado oracional, perderíamos de vista lo que el hablante está intentando transmitir, o sea, en este caso, que su

³⁰ Proferir significa, según el Diccionario de la Real Academia (1984: 1108): decir, pronunciar, articular palabras// Ofrecer, prometer, proponer. Grice usa este término de modo artificial para referirse “a cualquier acto o ejecución que sea o pueda ser candidato a poseer significado no-natural” (1995a: 486).

interlocutor actúe. Para desentrañar significados, en una conversación, se tiende a comprender las intencionalidades de los interlocutores, sólo de esta manera se logrará que haya una verdadera interacción.

Veamos un ejemplo. Un niño de ocho años intenta explicarle a su maestra porque su cuaderno está manchado:

Es que: mi (ma)má me dijo- ella -dijo traemelo. el/ el
/cuader(no) mi mamá la tira// le/ ha cai(o) es que: mi(x)
/toma(ba) leche/

La explicación del niño infringe las máximas de *manera*, su explicación no es clara; de *cantidad*, la información es insuficiente; y posiblemente la de *cualidad* porque intenta culpar a su madre o a alguien que tomaba leche, es decir, que tal vez esté mintiendo.

Transcribimos el fragmento de una conversación (cfr. Anexo) entre dos niñas: Guadalupe de seis y Francisca de nueve años. Está presente a cierta distancia la mamá de Guadalupe.

C13

- (5)Mamá no sé/
 (6)Guadalupe esta es la novia de ese / que tenía la hijita y/ y / no sé cómo se llama/
 (7)Francisca ¿cuál que tenía la hijita? // ¡Mónica!
 (8)Guadalupe ¡ajá! // ¡no! / la novia de Federico:/
 (9)Francisca Soledad
 (10)Guadalupe Soledad/ esta es Soledad / este es (x) // cara de culito ((risas))
 (11)Mamá ¡Guada!
 (12)Francisca no: /no:/ y no/ es una nena:/
 (13)Guadalupe pero yo: quiero que sea varón/
 (14)Francisca [pero es una nena:
 (15)Guadalupe PERO ES VARÓN]
 (16)Francisca [¿y cómo va a ser?/ no/ una nena sea varón/ no/
 (17)Guadalupe ¡qué me importa!]yo quiero que/ sea una nena/
 (18)Francisca ¿y ésta? ((refiriéndose a una muñeca))
 (19)Guadalupe María Inés/
 (20)Francisca um: lin- lindo nombre/
 (21)Guadalupe esta Pulgarcita / y/ y/ arroz con leche je/ je/

- (22)Francisca bueno/ bueno/ vení juguemos/ vos hablá como// no/
pues/ no ves que va a salir volando ((G. mueve
bruscamente la calesita en donde están estas
muñecas a las que ella pone nombres)) // a ver/
Pulgarcita / ¿qué dice Pulgarcita?
(23)Guadalupe ñu/ñu/ñu/ñu:/
(24)Francisca no le entiendo nada/ yo/ no /no te entiendo/
(25)Guadalupe je/je/ um: / ¿cómo tengo que hablar? / ¿cómo?
(26)Francisca claro/ vos hacés de cuenta que sos Pulgarcita/ y vos
m- me conversás a mí/ que estamos las dos ahí/
tomando el té/
(27)Guadalupe ñu/ ñu/ñu/
(28)Francisca no/ pues/ no/ jugá bien/

Esta conversación, aparentemente, es una sucesión de emisiones confusas; cada una de las participantes tiene un propósito: Guadalupe no tiene intenciones de sostener la coherencia que impone el juego; mientras que Francisca pretende que su amiga respete las reglas del mismo.

Si nos detenemos en las emisiones de Guadalupe podemos apreciar que sus enunciados tienden a descalificar la verosimilitud del juego: responde con groserías (10); con incoherencias (21) cuando le pone el nombre de una comida a su muñeca; con sonidos (23) (27); con ironías (25).

Guadalupe viola las reglas de cooperación y las máximas: de *cantidad*, porque no proporciona la información que le pide Francisca o le responde con evasivas; de *modo* porque la manera de responder es ambigua y descortés.

Las *implicaturas* conversacionales *implican* el principio de cooperación y el cumplimiento de las máximas conversacionales. Los enunciados emitidos por la niña han demostrado la inobservancia de las máximas, por consiguiente esta transgresión implica que, además del significado semántico, han transmitido otro significado adicional o pragmático. Este aditivo da lugar a la implicatura conversacional.

De todos modos, las normas conversacionales no han sido enunciadas para que se cumplan rigurosamente, sino, como afirma Grice, para que podamos ver que la conversación tiene propósitos y “que las expectativas y presupuestos específicos asociados a algunas de las máximas tienen sus contrapartidas en la

le permite dar cuenta de lo que otros piensan y a su vez de lo que piensa que otros piensan. La afirmación de Candelaria nos lleva a comprender lo que ella quiere que la otra niña piense, estaríamos frente a lo que Perner llamó una metarrepresentación primaria.

Para poder llegar al significado de la implicatura es necesario reconocer el contexto. En los ejemplos (C13) y (C2), tanto Guadalupe como Candelaria manejan el contexto afectivo de sus amigas

En la siguiente secuencia, un grupo de niños están siendo grabados por la hermana mayor de uno de ellos.

C22

- | | |
|--------------|---|
| (1)Fernando | ¿y ese grabador?/ |
| (2)Florencia | es de la Pili/ |
| (3)Fernando | ¿funciona?/ |
| (4)Florencia | mm/ |
| (5)Fernando | mía / taaiaaa./ (es)taba rica la leche//¡mirá! / tiene como un lunar en el ojo/sí:/ tiene ahí una cosa /en el ojo//no sabemos qué es/ |
| (6)Florencia | ¿dónde?/ ¿¡ adentro del ojo!/?/ |
| (7)Fernando | sí/ EN EL OJO/ GRABALO ((risas)) |

Cuando Fernando se da cuenta de la presencia del grabador, usa un enunciado falso (5), pero sin la intención de que el receptor lo tome como verdadero, sino que le sirve para ironizar la presencia del grabador y hacerle saber a su hermana que ha interpretado que está siendo grabado a escondidas y que, seguramente, no lo desea. En este caso lo que busca el niño es que Florencia comprenda que él ha interpretado la situación, o sea que se ha producido una metarrepresentación de segundo orden.

3.2. Expectativas culturales y sociales sobre el comportamiento lingüístico

La distancia que se establece entre lo que se dice y lo que se quiere decir, es lo que da lugar a la cortesía, de allí su relación con los actos de habla indirectos (cfr. 1.2.3.).

Ejemplificamos con el enunciado que usa una niña de seis años para conseguir que su hermano mayor le preste unos lápices:

C11

Ana mi her-ma-ni-to -es: re güenito/ siempre me presta una
(mon)tonera de cosas (x)/ che/ hermanito? // dale/
(pres)tame

Para lograr lo mismo, la niña podría haber empleado un enunciado más directo: “Prestame los lápices”, sin entrar en conflicto con las máximas de cantidad, de relación y de modo, *ser*, tal vez, *menos cortés*, sin embargo, casi con seguridad, el resultado no hubiera sido la obtención de los lápices. Ana ha realizado un amplio rodeo para alcanzar su cometido, ha encubierto, *cortésmente*, su enunciado.

Analicemos otra perspectiva que nos ofrece esta situación - aparte de la violación a las máximas y del aspecto lingüístico-: la interrelación entre los niños. Veremos en ejemplos posteriores, que la permanente hostilidad entre Ana y Juan, produce una relación bastante conflictiva y que no siempre el niño le “presta una montonera de cosas”. Esta razón justifica la transgresión a las máximas, porque la niña busca evitar conflictos, o sea más que establecer una comunicación eficaz quiere no evitar desavenencias.

Otra manera de atenuar el mensaje se produce cuando se da a la información un carácter genérico; eludir la referencia directa o usar plurales de modestia, justifica situaciones, aunque en esos casos también se transgreden las máximas griceanas. En el siguiente fragmento, Rodrigo no realizó sus tareas y se propone *-cortésmente-* involucrar a todos sus compañeros para evitar

la sanción. La maestra primero se dirige a Luis, el que parado al lado del banco, golpea con la regla en su pierna en evidente señal de nerviosismo, pero Rodrigo saldrá en su ayuda:

C26

- (4)Maestra el que no hizo/ me explica/ oral-men-te/ a ver/
Luis/ ¿quierés?
(5)Luis no me acuerdo mucho//
(6)Rodrigo che/ seño/ era muy difícil la tarea // no pude(imos)/
no hicimo// ninguno(no)/ ninguno lo hizo// lo(s) chico(s)
//para mañana/ ¿sí?

Rodrigo quiere evitar el conflicto que producirá el enojo de la maestra porque los chicos no hicieron la tarea. El grado de ambigüedad del enunciado que emite, hace posible distintas interpretaciones a la vez que le da un carácter más cortés, como dice Escandell Vidal “la estrategia más indirecta – la denominada off-record o encubierta- es la más apropiada cuando la necesidad de ser cortés es máxima” (1995: 33).

3. 3. Dinamismo de la interacción

Los sistemas sociales o naturales se ven afectados por dinámicas internas o externas que motivan tensiones entre los elementos que los conforman; este hecho, provocado por gran cantidad de variables, producirá cambios que pueden ser más o menos significativos³². Lo mismo sucede con la lengua ya que es un sistema de cambios y transiciones tanto sincrónicas como diacrónicas.

³² Tal es el caso de los sistemas ecológicos que sufren permanentemente etapas de crisis que los llevan a procesos de autoregulación o de búsqueda de equilibrio. Bernárdez (1995: 123) da un ejemplo ilustrativo que alude al sistema de autoregulación que se produce entre especies animales (conejos y zorros) para demostrar la dinámica de los elementos.

En el caso de la conversación por el dinamismo propio de la interacción entre personas se producen situaciones que no son siempre de cooperación, sino de tensiones y discontinuidades motivadas por diversas variables.

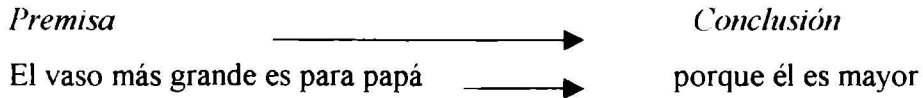
Imaginemos un grupo de niños que juegan a las escondidas e imponen como reglas no esconderse más allá de cierto perímetro, contar hasta veinte antes de iniciar la búsqueda y no descubrir el escondite de los compañeros. En la euforia del juego estas normas pueden quebrarse, es así como los chicos buscarán nuevos escondites más allá de lo pactado o no esperarán el tiempo estipulado para buscar a sus compañeritos. Lo mismo ocurre en una conversación entre niños (¡también entre adultos!) hablan más allá de lo necesario, gritan sin escuchar a sus compañeros, en una palabra, no se respetan los turnos conversacionales.

Veamos como se produce la alternancia de turnos a través de dos ejemplos: en el primero, conversa Ana de siete años con su hermana Isabel de cinco; en el segundo, Ana con su hermano Juan de nueve años:

Ejemplo 1

- C9
- (1)Ana contame/ ¿a vos/ qué te gusta más?// los muñecos de Dragon Boll:/ la pile:ta/ ¿qué te gusta más?
- (2)Isabel nada (x)
- (3)Ana ¿ir a Cór:doxa?/ ¿viajar:?
- (4)Isabel sí/ voy ver- mi- a-bu ((ininteligible))
- (5)Ana ¿te gusta ir a Córdoba?
- (6)Isabel sí/
- (7)Juan ¿ qué hacés en Córdoba cuando vas?/
- (8)Isabel vi lanimali//
- (9)Juan viste los a-ni-ma-les-/ los animales del zoológico/ ¿y vos qué querías ver?/ ¿las jirafas?
- (10)Isabel sí/ pero estaba(x)/ murió/ muerta/
- (11)Juan sí/ está embalsamada /y Anita ((se corta la grabación))

La argumentación implica un proceso cognitivo que consiste en comprender y analizar un tema, éste se plantea en forma de problema que debe ser demostrado con razones y/o pruebas para arribar a una conclusión. El esquema argumentativo mínimo puede presentarse así:



La aparente simplicidad de este esquema conlleva una serie de estrategias que son usadas desde la enunciación para lograr la persuasión y el acuerdo, es decir, que cuando un hablante entabla un diálogo tiene la intención -explícita o implícita- de obtener un acuerdo, o demandar el reconocimiento del interlocutor.

En el caso de los niños, y aquí coincidimos con Marc y Picard (1992: 129), la argumentación no asume rasgos de una demostración científica, pero sí empleará una serie de procedimientos argumentativos propios de cualquier conversación cotidiana.

Analicemos una secuencia de la conversación que se da entre Candelaria de seis años y Manuela una amiga de su mamá. Para ello aplicaremos los tres conceptos que proponen los autores nombrados: *orientación argumentativa* (hacia donde se dirige la argumentación), *fuerza argumentativa* (poder de convicción) e *intención argumentativa* (reconocimiento del interlocutor).

C1

- | | |
|---------------|---|
| (1)Manuela | dale// contame/ |
| (2)Candelaria | MMM/ |
| (3)Manuela | ¡da-le! |
| (4)Candelaria | aparte tengo un sueño: auuuu:/ que no te puedo contar |
| (5)Manuela | ¿estás con sueño?/ |
| (6)Candelaria | mirá/ mirá mi ojito/ |
| (7)Manuela | ¿qué le pasa a tu ojo? |
| (8)Candelaria | está con sueño |

- (9)Manuela y/ ¿cómo sabés vos /que el ojo está con sueño?
(10)Candelaria porque: ¿cómo era?// ¡ah! / dice la Pupi*/ dice/ que cuando estás con sueño/ los ojos/ sí están con sueño/

En esta secuencia, Candelaria orienta su argumento con el fin de no contar algo que intriga a Manuela. La fuerza argumentativa radica, en primer lugar, en llevar a Manuela, a que compruebe por sí misma, a través de la observación que está con sueño (6); en segundo lugar, apela al juicio de una “autoridad”, su maestra Pupi (10), para reforzar la idea sostenida. Por último, su intención es captada por Manuela quien con preguntas, lleva a Candelaria a fundamentar el porqué de su negativa.

Observemos este otro ejemplo, se trata de dos niños, Eduardo de diez años y Cosme de siete, en el comedor de una parroquia, allí concurren a clases de catequesis los domingos y les sirven un refrigerio:

C24

- (1)Eduardo ¿querés/ o no querés?
(2)Cosme no/ porque la Mirta me dijo/ que/ que/ tome un coso de jugo no más porque/ porque/ ya tomé licuado/
(3)Eduardo ¿y quién es la Mirta? / ¿ah?/ ¿quién es ella? /¿ah?/
¿ah?
(4)Cosme ((silencio))//

La segunda pregunta de Eduardo invalida el enunciado de Cosme, ya que está orientada a descalificar la respuesta, a pesar de que menciona la “palabra autorizada” de Mirta, la encargada del comedor. La refutación de Eduardo, tiene fuerza argumentativa, se sustenta en la ironía descalificadora que se infiere en la “pregunta trampa”³³. Esta interrogación conlleva dos valores argumentativos, porque hay una doble enunciación: “¿quién es Mirta?” entendemos que busca datos sobre esta persona; pero esta enunciación nos remite a otra que se repite como un eco: ¿quién es Mirta? en el sentido de quién es ella para que dé

³³ Roberto Marafioti (1999: 246) llama “pregunta trampa” a la que no se puede contestar.

órdenes. Finalmente el silencio de Cosme nos hace advertir que interpretó la intención de Eduardo, su argumento ha sido descalificado. Desde el punto de vista lingüístico en (3) la repetición de “¿ah?”, contribuye a invalidar el argumento de Cosme porque se convierte en una expresión de advertencia o amenaza.

Otra de las formas de interacción oral que apela al discurso argumentativo es la discusión³⁴. Discusión, según la Real Academia Española (1984: 505), significa: “Examinar atentamente una materia entre varias personas, haciendo averiguaciones sobre su circunstancia // Contener y alegar razones contra el parecer de otro”. La discusión es un instrumento importante en la vida diaria para, tal como lo especifica la RAE, averiguar, confrontar, considerar, porque cumple una función comunicativa esencial al permitir la verbalización de las opiniones.

Nos referimos en este fragmento a los hermanitos Ana y Juan, a los que ya mencionamos en otros ejemplos:

- C12
- (2)Juan ¡SALI:!!//
- (3)Ana ¡Ay! /la Fanicita me gusta un montonazo y /la quiero un montón/ nunca me pelea/ nunca me pega/ nunca me quita/ no me hace nada y/ la Negra tampoco/
- (4)Juan ¡las mujeres se callan!//
- (5)Ana ((ininteligible))
- (6)Juan ¡no era buena!
- (7)Ana tenía cosa muy güena/ más güena que una bici/ por supu(esto) la(s) bici(s) son más(x)// a-a-aa/ y la(s) cosa(s) de los varone(s) son/ son/ una truchada/ la-la-la-la/
- (8)Juan NO/ ¡son las mejores del mundo!//
- (9)Ana no/ no/ no/ NO/ son una truchada/ no le crean a lo varone/ no jueguen nunca con lo varone(s) son una truchada/ a menos que le digan/ ¿quierés jugar con

³⁴ Se habla de discusión o debate como sinónimos. aunque la raíz latina de las dos palabras sea diferente. Debatir según la RAE significa “altercar, contener, discutir sobre una cosa” (Ibid: 442). Creemos que la diferencia es sutil. El debate definiría un tipo de discusión formalizada.

- mi juguete?// no/ no y no/ no diganle// y la Pity te va a decir algo/
 (10)Juan ¡es sólo una broma para el show de video match!/
 (11)Ana acuerdense: /nun-ca-jue-guen-con-la-co-sa-de-lo-va-ro-nes/como dragon bol/ ¿Si?

Ana se defiende cuando Juan afirma que porque es mujer debe callarse. El ejemplo nos sirve para valorar los alcances que logran los significados en la discusión, y cómo éstos van construyendo las representaciones de los chicos (como ya dijimos en párrafos anteriores: la edad, el sexo pueden ser argumentos para ostentar el poder).

La niña hace un *verdadero* uso retórico de la palabra para convencer a su auditorio sobre la necesidad de ignorar a los varones y todo lo que a ellos alude. En su argumentación emplea una serie de recursos: compara las acciones de Juan con las de otras niñas para destacar un comportamiento opuesto, usa la ejemplificación para inducir su discurso(3), emplea la pregunta retórica (9) de tal manera que la respuesta sea una sanción, remarca (11)cada una de las sílabas para afirmar los argumentos contra su oponente.

En la secuencia (C12), la argumentación asume la forma de amenaza y los interlocutores tratan de imponerse por la coacción, en cambio en la secuencia siguiente (C14) el discurso argumentativo se carga con una prueba.

C14

- (27)Papá ¿qué tal la chiquita que estaba en la pileta?/
 (28)Ángeles che/ ¡qué amorosa esa chiquita / esa que estaba hoy en la pileta!// ¿no?
 (29)Cecilia ah/ ¿cuál?/
 (30)Ángeles e-sa -chi-qui-ta-que (x)
 (31)Cecilia no me parecía amorosa/
 (32)Ángeles ¿qué no te parecía?/
 (33)Cecilia amoro::sa// porque yo le digo/ ¿querés que te enseñe a nadar abajo del agua?/ y ella/ me decía yo ya sé: parece / que un día se hundió(x)/ parecería/
 (34)Ángeles ah/ ¿se hundió:?/

(35)Cecilia yo le enseñaba/ y le dije/ así se nada y entonces
/ella dijo/ a ver/ a ver/ dijo/ yo hice así/ yo dije/
tapamos la nariz y nademos/ o sino/ le dije/ sin
taparte la nariz y/ hacé así (x) entonces la chiquita
dijo/ mmmm/

En (27) el papá hace una pregunta sobre una niñita, la respuesta positiva (28) confirma que “es amorosa”, la refutación de Cecilia no se hace esperar (31), (33) y está sostenida por una prueba: la niñita no era amorosa, porque no quería que le enseñara a nadar y sin embargo no sabía; además esta chiquita no atiende las indicaciones de Cecilia.

Con la refutación en contra por parte de Cecilia (oponente), la argumentación de Ángeles (proponente) pierde valor y la interacción cae en “punto cero” o sea en una especie de inercia; mientras que en (C12) proponente y oponente mantienen el dinamismo de la discusión, porque a una argumentación le sigue una contrargumentación.

3.5. La conversación como andamiaje

El término andamiaje viene a explicitar la concepción de Vigotsky sobre la interacción social presente en situaciones de aprendizaje. Ha sido empleado por Bruner para designar aquellas instancias en las que el niño recibe el apoyo de otras personas (mayores o sus pares) para resolver situaciones problemáticas.

Ejemplificamos este concepto con el siguiente fragmento de una conversación en la que intervienen dos niñas de siete años que se encuentran jugando en la casa de una de ellas. Candelaria y Sofia son compañeras en segundo año de EGB1.

C6
(1)Candelaria te enseñé un jugueto
(2)Sofia no// no
(3)Candelaria primero yo digo a/be/asi hasta el final// vos me
parás y con esa letra decimos palabras/ por
ejemplo con d-a/ d-e/ así /
(4)Sofia ya sé/ yo también lo sé [¡yo empiezo!

- (5)Candelaria ¡yo/yo!]
(6)Sofía ¡dale!
(7)Candelaria ¡A! ((sigue repitiendo el abecedario en silencio))
(7)Sofía ¡basta!
(8)Candelaria ¡C!
(9)Sofía empiezo// c con a: // ¡cama!/ ahora vos/
(10)Candelaria ce con a /calzón/ ((risas))
(11)Sofía ce con e::/ ce con e:::
(12)Candelaria es un animal y [tiene rayas
(13)Sofía ¡cebra! ¡cebra! ///ce con i// ce con i// no sé/
(14)Candelaria con i/ algo que se pone en -el- pe-lo/// cin
(x)/cin::ta
(15)Sofía no/ no/ es con s/
(16)Candelaria no/ acordate / cinto es con c/ entonces/ cinta tiene
que ser con c/
(17)Sofía ¡sí!/ ¡sí!/ dale/ dale/ con co/co/co
(18)Candelaria cocorocó ((risas))
(19)Sofía comida/¡comida!
(20)Candelaria comida/ comedor/ comederero/ comé mucho
((risas))

Mientras juegan, las niñas están realizando un proceso de metareflexión lingüística, puesto que se lleva a cabo una reflexión consciente sobre el lenguaje, que es más notable, por ejemplo, en (16) y (20), cuando Candelaria explica la ortografía de las palabras asociándolas a otras o realizando derivaciones.

En el ejemplo podemos apreciar que el desarrollo cognitivo está completamente condicionado por el contexto, el que proporciona la información y las herramientas necesarias para un mejor aprendizaje. Por un lado, está el contexto inmediato que rodea a las niñas en el momento de la interacción y, que le da un carácter lúdico a la conversación; por otro, está el bagaje socio-cultural que le brinda la familia, la escuela o las instituciones, en este caso es considerable la influencia de las actividades escolares.

Ampliamos esto con otro ejemplo en el que intervienen tres niños, entre 9 y 11 años quienes se encuentran en un taller de animación lectora, allí el grupo discute el armado de un rompecabezas, encauzando la interacción hacia el trabajo cooperativo.

La animadora estuvo presente, pero solamente intervino para aproximar el material y realizar algunas sugerencias o explicaciones relacionadas con la tarea, en ningún momento interfirió, limitándose a observar la conducta de los chicos durante la discusión de la que sólo transcribimos un fragmento (cfr. Anexo C18):

- C18
- (53)Rosario che (x) /¿Fabián no va a venir? /él no quiere venir pero este plo::mo/ sí//
- (54)Nicolás ¡de vuelta yo te gané!//
- (55)Laura si /no estamo(s) haciendo ca-rre-ri-ta /¿no Rosario? / (es)tamos por- guar-dar/
- (56)Nicolás el que desarmó /que vuelva a armar/ y digamos otra carrera/ te estoy ganando/
- (57)Laura no estamo(s) haciendo ca-rre-ri-ta/ ¿entendés/ opita?
- (58)Nicolás ¿y ésta? / pa' qué miércole(s) e(s)/ de dónde miércole(s) e(s)/
- (59)Laura es- mi-o/
- (60)Nicolás [¿de dónde?/
- (61)Rosario yo ya terminé/ ya terminé/ ya:]
- (62)Laura las tareas /también/ siempre termino al último /¿no Rosario?
- (63)Rosario siempre termina al último/
- (64)Laura pero/ hoy día no/ hoy día no/
- (65)Rosario lis - li:sto/ acá/ (es)tá Nicolás/
- (66)Nicolás a-a -a -leluya/ ¡aleluya! ¡aleluya!
- (67)Rosario po-ne-la/
- (68)Laura esperen/
- (69)Nicolás ((no se entiende))
- (70)Rosario tenés que acomoda(r)lo/ acá pué(s)/ ésta va acá/
- (71)Nicolás dejá/ yo sé/ yo sé//
- (72)Rosario ésta/ éste me tocó a mí/ y era difícil/ era/
- (73)Laura requete/ requete/ requete/
- (74)Rosario este va acá/ mirá/ este va acá (x)
- (75)Nicolás ¡bah! /pué(s)/
- (76)Rosario es que éste: (es)tá mal/ éste /esperá/ ¡esperá! que me fije bien/ éste va ahí/ este va ahí/ éste- va -acá/ éste va acá//

Podemos advertir la pobreza léxica que poseen los niños, es excesivo el uso del pronombre y los deícticos que reemplazan a un vocabulario más rico en explicaciones y descripciones, posiblemente, se debe a la falta de experiencias

para producir textos orales, sin embargo, debemos destacar las situaciones de cooperación y cómo éstas van marcando los logros obtenidos a medida que armaban los rompecabezas, actitudes que pueden enriquecerse cuando en las instancias interactivas se promueve el debate.

Cada uno de los chicos fue aportando, durante la conversación, datos y experiencias, lo que hace evidente, en el fragmento transcrito, la naturaleza social, dialógica y cooperativa que puede tener el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el habla sirve al niño de intercambio social y cultural, de instrumento de planificación, control y guía de su propia actividad.

La interacción verbal juega un rol importante en los procesos madurativos del niño, puesto que la confrontación en situaciones de aprendizaje cooperativo asegura el desarrollo de procesos superiores e implican un proceso de apropiación cultural que se da en el contacto de los sujetos con la sociedad.

3.6. La construcción del relato en interacción

En el capítulo II mencionamos los estudios que realiza Norma Desinano y su equipo, sobre cómo la interacción posibilita la co-construcción de los discursos, nos interesa, dentro de ese proyecto, la investigación abordada por Viviana Montoya, quien (1999: 65) afirma:

Hemos observado en numerosas oportunidades [...] cómo en las textualizaciones más eficaces de nuestro corpus los interlocutores adultos asignaban a los niños una posición interlocutiva activa y responsables y cómo esa condición se tornaba esencial para la continuidad del relato. Aun cuando por momentos la voz de algunos niños se acallaba en el diálogo, el supuesto que orientaba la intervención del adulto era que podían decir algo, por mínimo que fuera, cuya interpretación aportaría a la construcción del texto. En este sentido, su acción era cuestionadora, reguladora, demandante, pero nunca monopolizadora. Adulto y niño no participaron en forma simétrica [...] más bien observamos una interacción en la cual niño y adulto compartían la responsabilidad de sus dichos, es decir, asumían la autoría de sus textos. Si bien es cierto que el adulto cooperaba con el niño en la construcción del sentido, lo hacía en tanto intérprete de

su discurso y en tanto facilitador de la autointerpretación. Estas afirmaciones nos llevan a considerar una vez más la naturaleza de las intervenciones del adulto que han sido decisivas en la posterior producción autónoma de los niños.

Luego de la lectura de la experiencia realizada por Viviana Montoya, decidimos repetirla pero con algunas variantes –y bastante simplificada-. Si bien acordamos con la investigadora rosarina incluimos en las situaciones narrativas la presencia de otros niños porque, como ya dijimos, buscamos instancias en las que se den especialmente interacciones entre pares. Por otra parte no es nuestra intención el estudio de la narración como tipo de texto, sino de la narración *en* la conversación y cómo ésta posibilita la construcción del relato.

Analizaremos un diálogo que se produce en un taller de animación lectora, en donde una niña de siete años, con la ayuda de la animadora y de dos compañeras de la misma edad, va construyendo las secuencias del discurso narrativo. En esta oportunidad se encontraban en el lugar otras niñas, pero más pequeñas que escuchaban la narración sin participar.

C21

- | | |
|----------------|---|
| 1)Animadora | bueno/ ¿me van a ayudar a contar un cuento? |
| (2)Candelaria | bueno |
| (3)Vicky | sí/ bueno/ pero /¿si no me acuerdo? |
| (4)Animadora | bueno/ yo las voy a ir ayudando/ con lo que me acuerde/ ¿cuál van a contar? |
| (5)Candelaria | la Caperucita |
| (6)Sofía | dale |
| (7)Candelaria | no/ Sofi/ mejor/ ¿sabés?/ ¡el Lobo y los tres cerditos!// ¿lo sabés? |
| (8)Sofía | más o menos |
| (9)Victoria | bueno:/ cualquiera/ |
| (10)Candelaria | ¿sabés la Caperucita? |
| (11)Sofía | sí:: |
| (12)Candelaria | bueno/ yo cuento el lobo y los tres cerditos/ y ella/ la Caperucita/ |
| (13)Sofía | ¡no!/ ¡Pinocho! |
| (14)Animadora | ella/ prefiere Pinocho (x) |

- (15)Candelaria empiezo yo// había una vez/ una Caperucita que estaba en su cama sentada/ entonces la mamá la llama ((finge la voz de la mamá)) hijita/ vení/ vení /por favor// y Caperucita va/ y le dice/ ¿querés llevar estos panqueques a la casa de tu abuelita?/
- (16)Victoria ((rie)) [¿panqueques?
- (17)Candelaria porque está enferma] y un poco (x) y un poco (x) con tos// entonces/ la mamá de Caperucita le dijo que vaya por el camino más corto y menos peligroso/ así no (x) no se encontraba con el lobo/ entonces/ después se fue por el camino más corto y menos peligroso/ a::/ después/ el lobo estaba en el camino más corto/ que era el peligroso/ y le dijo(x)//
- (18)Sofia ¿qué le dijo?/
- (19)Candelaria se disfrazó de hadita y le dijo(x)
- (20)Animadora espera/ Cande/ ¿por qué el lobo estaba en el camino más corto y menos peligroso?/
- (21)Candelaria el lobo estaba/ porque/ porque/ él siempre sabía que por el camino más corto y menos peligroso/ la gente prefería ir/ por ese lugar (x)
- (22)Sofia ¡dale/ seguí!
- (23)Candelaria entonces/ después/ el lobito le dijo ((imita la voz del lobo)) mirá/ Caperucita/ vos te metiste (x)/ te voy a hacer una carrerita hasta la casita de tu abuelita
- (24)Vicky no/ Cande/ no/ ¿no era que el lobo se había transformado en hadita?/
- (25)Candelaria no/ era la hadita/ hadita/ el lobo transformado en hadita/
- (26)Sofia bueno/ ¿entonces?/
- (27)Candelaria entonces (x)//
- (28)Sofia estabas contando: que había dicho (x)
- (29)Candelaria bueno/ entonces /le dijo ((imita la voz)) mirá/ estás por el camino equivocado /andá/ la hadita/ la hadita / le dijo/ mirá/ estás por el camino equivocado/ andá por el otro que este es más largo/ pero/ en verdad/ era el más cortito// entonces /la mandó a Caperucita por el más largo/ y él/ se fue por el más cortito/ después/ el lobo llegó/ llegó a la casa de la abuelita de la Caperucita/ y dijo/ hola/ soy Caperucita/ abríme abuelita// pero hace voz más fina/ entonces la abuelita le dijo/ está abierto/ pasá/

- mamita//entonces/ ¡abre la puerta! / y le dice/
 ¡soy el lobo/ y te voy a comer!// entonces la
 abuelita/ corre como loca hasta el placard/ y se
 esconde/ después el lobo no la logra (x)/ no la
 logra (x)//
- (30)Vicky [¿atrapar?
 (31)Sofía ¡se la come!]
 (32)Candelaria atrapar/ comer/ entonces viene Caperucita/ y
 dice/ ¡toc/ toc! ¿puedo pasar/ abuelita?/ y dice el
 lobo/ ¡sí/ nenita/ pasá!(x)//
- (33)Sofía ¿y qué hizo el lobo?
 (34)Candelaria se disfrazó de la abuelita/ se puso la ropa toda de
 la abuelita// hasta los anteojos//
- (35)Sofía ¿todo?
 (36)Candelaria todo/ todo le sacó// entonces le dice/ ¡uy::/
 abuelita/ ¡qué boca tan grande tenés!/ tienes/
 entonces/ el lobito/ le dice/ para (x)//
- (37)Animadora ¿le diría otra cosa?
 (38)Candelaria no// es para/ es para// para hablarte mejor/ qué
 grande orejas tienes/ ¡para oírte mejor!/ ¡¡qué
 grande nariz tienes!! ¡¡para olfatearte mejor!!
 /[ERES EL LOBO
- (39)Sofía y Vicky UUY::]
 (40)Candelaria dice Caperucita y sale corriendo por toda la casa/
 después ve un cazador/ pasaba por la casa de la
 abuelita/ y ve que el lobo/ e::/ la está
 persiguiendo a la chiquita//
- (41)Vicky ¿a la chiquita?
 (42)Candelaria sí/ después viene el cazador/ entra/ y dice/ ¡alto
 aquí! ¿qué estás haciendo?/ entonces/ viene con
 el cuchillo y lo mata al lobo// entonces/
 Caperucita/ después le agradece mucho/ después
 sacan a su abuelita ((ininteligible)) en la
 escondida ((risas)) y la encuentran/ la
 encuentran a la abuelita/ le dan/ un (x)
- (43)Sofía ¡un vestido!
 (44)Candelaria NO::/ ella ya estaba vestida/ le dan los anteojos
 y (x)
- (45)Vicky ¿y que hace Caperucita?/ ¿te acordás?/ la
 canasta que tenía cosas(x) / ¡los panqueques!/
 (46)Candelaria le da a su abuelita/ y su abuelita le dice/ gracias/
 y todos viven felices//
- (47)Sofía ¿y el lobo?
 (48)Candelaria y el lobo/ muerto/ pues:/
 (49)Animadora ¿por qué se llama Caperucita Roja?

- (50)Candelaria tenía una capa roja/ era una capa/ una capita/
con un sombrero/ que viene/ y un tipo mantita/
que siempre iba flameando/
(51)Animadora muy lindo/ ahora/ Sofi (x)

Candelaria no tiene dificultades evidentes para narrar, hay un reconocimiento de la clase textual, usa las fórmulas de iniciación y conclusión, tiene un buen manejo del diálogo directo, puede establecer un juego con su auditorio modificando los personajes del cuento tradicional y creando situaciones humorísticas. En esta secuencia aparecen los llamados turnos de apoyo de seguimiento, por ejemplo, verbalizaciones (6), (22), (35), pedidos de aclaración (18), (33), (41), risas, etc.; éstos indican que la narración es seguida por los oyentes quienes tienen una activa participación en la interacción. Si bien esta niña ha tenido una fuerte estimulación en la escuela y en el hogar -lo que hace de ella, una buena narradora-, son las intervenciones de sus interlocutoras las que posibilitan que Candelaria avance en el relato cuando éste se corta o decae. Podemos inferir que Candelaria, dadas sus condiciones de narradora, permite la participación de sus oyentes para marcar cierto humor en el relato, por ejemplo, cuando (15-16) alude a la comida que llevará Caperucita no es la tradicional canasta con frutas y quesos, sino con panqueques; en (42-46) cuando menciona la vestimenta de la abuelita que el lobo le había arrebatado (34-35). La ironía de Candelaria se pone en evidencia en la expresión que le da a la voz cuando hace uso de los diminutivos: lobito, hadita (si bien el uso del diminutivo es común en Salta, la niña los carga de intencionalidad), como una manera de ironizar la ferocidad de un lobo o la mágica presencia de un hada.

Consideremos otra secuencia en la que intervienen seis niños que cursan 3° año de EGB1, por lo tanto sus edades oscilan entre ocho y nueve años. Si bien, se encuentran trabajando en la galería de la escuela y la maestra coordina la tarea, se supone que es una instancia informal, incluso hay niños que no concurren al mismo grado y que confeccionan los muñecos. Están abocados a la

escritura de un diálogo, para representar con títeres la *Leyenda de Coquena* de Juan Carlos Dávalos³⁵, en una fiesta fuera del ámbito escolar.

C27

- (1)Maestra vamos a orde-nar- lo que leímos sobre Coquena (x)
 (2)José no hay que matar a los animales/
 (3)Maestra ¿quién lo dice?/
 (4)Pamela Coquena/ que es un duende/
 (5)Maestra ¿cómo es ese duende?/
 (6)Pamela con sombrero/ bueno/ se viste con sombrero/
 ojotas/ escarpines/
 (7)Alberto también tiene un poncho (x)
 (8)Roberto también / también tiene un [sombrero (x)
 (9)Alberto tiene un sombrero/ es un sombrero/ que es medio
 marrón con/ con ((ininteligible)) en la punta (x)
 (10)José es como de paja
 (11)Maestra ¿qué pasa con Coquena?
 (12)Yamila hay un pastor que (x) ¿qué hace?/
 (13)Ismael que dice / que no mate las vicuñas con armas de
 fuego/
 (14)Pamela el duende se asusta
 (15)Ismael ¿quién se asusta? / el duende / no
 (16)Yamila ¿se asusta?/ ¡no!
 (17)Pamela bueno/ se enoja//
 (18)Maestra ¿quién más aparece?
 (19)Varios ¿el cazador!
 (20)José tira dos balas ¡pum! / ¡pum! y las vicuñas se
 escapan/
 (21)Yamila no/ José/ estás inventando/
 (22)Alberto si se puede inventar/ porque es fantástica/
 (23)Yamila (es) ta bien/ cuando escribamos/ entonces/ ahí le
 metamos más cosas/
 (24)José las vicuñas/ se escapan/ se van corrien.do/ porque
 tienen miedo
 ((fragmento ininteligible, hablan varios a la vez))
 (25)Pamela aparece Coquena (x)
 (26)Yamila el cazador le hace caso
 (27)Roberto le dice que no va a matar/ ¡más vicuñas!
 (28)Pamela aprende la lección/
 (29)Maestra se acuerdan /¿qué le dijo el pastor?// eso tan
 bonito(x)

³⁵ La leyenda de Coquena ha sido recogida de la tradición popular por el escritor salteño Juan Carlos Dávalos. Trata sobre el dios de las vicuñas, un duende, que cuida su rebaño para que los cazadores no lo dañen.

- (30)Alberto yo/ yo// eso bien:: bonito de las miradas/
(31)Yamila ¡yo!/en las mansas pupilas/ oscuras (x)
(32)Alberto brilla el dios
(33)Yamila no/ la mirada del dios / no/no/ ¿cómo es?/ ¿la
mirada serena?
(34)Pamela eso es bonito/ para la obra/ lo pongamos/ dale/

La planificación de la tarea escrituraria les llevó a los chicos un lapso de tiempo bastante extenso, no transcribimos toda la conversación porque hay una reiteración de diálogos y situaciones similares a las que se producen en la secuencia seleccionada.

Esta instancia de composición grupal posibilitó, a los chicos, captar y reformular los significados que les ofrecía el texto fuente. La conversación en la reconstrucción de un relato se convirtió en instrumento de aprendizaje y en un recurso para formular el proyecto de escritura.

En el fragmento transcrito, el problema que abordan los chicos se centra en el contenido del texto, sin embargo, hay, también, una preocupación por el género cuando Alberto (22) considera que sí se puede inventar porque “es fantástica”. La cuestión surgió, otra vez, cuando los niños escribían el diálogo:

- C27
(35)Yamila no inventés/ ¡como vas a meter ahí/ un conejo! /
este tipito está au*
(36)José [que el cone diga (x)
(37)Yamila preguntale a la seño]
(38)José sí/ si se puede/ se puede [porque es cuento
(39)Pamela en los cuentos sí] esto es una obra con tí-te-res/
(40)José ne-ni-ta/ es lo mismo/ fuchi/ fuchi**/

(*palabra tomada del inglés out que significa que está afuera. los chicos la emplean con el significado: “está loco”).

**expresión que significa “retirate”).

La conversación de estos chicos está contaminada por el entorno escolar y la presencia de la maestra. Es notable esta influencia del contexto que se vislumbra a través de la participación de la docente en la tarea. No genera interacciones constructivas que oriente la actividad hacia un proceso escriturario

creativo, por ejemplo, de la manera cómo formula las preguntas, sólo se pueden esperar respuestas obvias (3),(11),(18), (29) que no aportan al enriquecimiento del texto.

Si comparamos los fragmentos de C27 en donde está la maestra y en donde los chicos trabajan solos, notaremos un cambio en la estructura del diálogo y en el vocabulario. En el segundo fragmento, no se da la toma de turnos “reglamentada” y se emplea el registro³⁶ propio de las interacciones diarias en relación con la edad de los hablantes (32).

De todos modos, lo que queremos destacar es cómo los niños han tenido la oportunidad de interactuar, han podido expresar y contrastar sus opiniones creando un marco participativo apropiado para que la opinión de uno sea el soporte (andamio) para la opinión del otro.

3.7. Efectos contextuales en la conversación

Planteamos entre los supuestos (cfr.2.1.) la importancia que reviste en la conversación el contexto en cualquier tipo de interacción. En este párrafo analizaremos la *relevancia* de los supuestos de acuerdo a los efectos contextuales.

Sperber y Wilson - desde los estudios pragmáticos de base cognitiva- suponen que la comunicación será más efectiva cuando los enunciados emitidos tengan mayor relación con el contexto, es decir que el hablante buscará establecer una comunicación *relevante* (o pertinente) y para ello necesitará mayor información contextual.

Cuando un niño, en una conversación, recibe un estímulo, éste será más relevante en cuanto el conocimiento contextual sea mayor y el esfuerzo para procesar dicho estímulo sea menor. El principio de relevancia, postulado por Sperber y Wilson, puede definirse como un supuesto sobre el que un oyente

³⁶ Un registro, según Halliday (1982: 50) es “una variedad ‘acorde con el uso’ [...] son modos de decir”. El registro tiene que ver con el momento, la actividad social o laboral, el grupo social, las intencionalidades del hablante.

selecciona el subconjunto de conocimientos que le servirán para interpretar un enunciado concreto. La certeza acerca de las conclusiones posibles de un enunciado que el hablante quiere que el oyente infiera, se explica a partir del concepto de "contexto", definido como "una construcción psicológica, un subconjunto de los supuestos que el oyente tiene sobre el mundo" (1994: 28). La interpretación de un enunciado está sujeta a los supuestos más que "al verdadero estado del mundo", por lo tanto, los elementos que conforman el contexto no son, solamente, los del entorno físico, sino todos aquellos que contribuyen a la interpretación, tal es el caso de las convicciones religiosas, las pautas culturales, el aspecto intelectual, emotivo, etc.

Veamos en el siguiente ejemplo. En una habitación juegan tres niñas de siete años Melina, Candelaria y Victoria que son compañeras de escuela:

C7

- (1)Melina vos sos el perro// no te tenías que despertar/
(2)Candelaria ¡guau! / ¡guau!::
(3)Melina ahora Vicky te corre para sacarte el hueso/
((Entra la mamá de Candelaria))
(4)Mamá ¡hola Candelaria!
(5)Candelaria [hola/ y chau ((en voz baja))
(6)Melina ¡Eh::! la vio todo el día/ y le dice/ hola Candelaria]

La comprensión de estos enunciados requiere analizar algunos supuestos. La intervención de la madre (4) puede explicarse porque quiere hacer notar su presencia ya que el juego de las niñas es algo brusco, o bien quiere participar del juego. Sin embargo, ninguna de las posibles implicaciones contextuales fueron comprendidas por Melina, para ella la entrada de la madre a su contexto de juego, no tiene la relevancia que pudiera tener para Candelaria que evidentemente desea que se retire. Los supuestos implicados tienen que ver con la relación entre Candelaria y su mamá, la información que transmite el enunciado de la señora, con seguridad, proviene de contextos precedentes.

El ejemplo que sigue, nos permitirá apreciar cómo la identificación de los contextos contribuye a hacer más relevante el mensaje. Conversan Fernando, Luis, Carlos de nueve años y Betina de once:

C23

- (37)Fernando y/ y/ se estaba riendo/ y decía ¡ay! ay! ay!
mientras se reía/ un poco más/ y le salía sangre:/
llora:ba/ y nosotros al lado/ se está haciendo/
((entre risas)) se le caían las lá:grimas/
(38)Carlos el otro día estábamos en mi casa/ ¿no?/ entonce(s)/
entonce(s) Fernando/ va a buscar la pelota/
entonce(s) hace así ((gesto imitando la acción)) va
así/ pisa la pelota/ y se cae para atrás: ((risas))
(39)Fernando fue cuando me hice esto ((muestra una herida))
¡bah::! No la pisé a la pelota/ me tropecé(x)
((risas))
(40)Lisandro ¡ah! / el otro día/ iba a La Loma /¿la conocé a La
Loma? // arriba de la casa de La Loma hay una
cancha // ¿viste?/ y acá hay unos alambre(s) / y
entonces yo venía corriendo / y no vi lo(s)
alambre(s)
(41)Carlos che /ustedes / ¿ven el show del bluper?/
(42)Betina ¿a las cinco dan?/
(43)Carlos cin-co- y- me-dia/

En esta conversación, los participantes deben estar al tanto de qué es La Loma y haber visto el show del blooper, es decir que la comprensión se verá favorecida por los supuestos implicados provenientes de la identificación del contexto, más los conceptos que aparecen en los enunciados.

Lo que cuenta en una comunicación es la intención comunicativa, es decir la intención de informar que estamos informando. La pregunta de Carlos (41) permite inferir que lo que se narra es similar a lo que sucede en el mencionado show cómico y su intención es provocar la risa de los compañeros. La información es relevante en la medida que los chicos manejen las implicaciones que se esgrimen en el show.

En una conversación, la información nueva que procesan los interlocutores más la información vieja provocan el cambio que origina un nuevo contexto.

Sperber y Wilson (1994: 173) hablan de dos subconjuntos de supuestos presentes en la memoria y que responderían a los dos tipos de información: la que está en primer plano, es decir, la nueva, y la vieja que subyace para ser usada cuando se la necesite. Cada uno de estos subconjuntos actúa como contexto en el que se va procesando el otro subconjunto.

En el diálogo siguiente, cuatro niñas (entre 10 y 11 años) realizan fuera de clase la tarea encomendada por la maestra: organizar un listado de libros por tema, autor y título.

C28

- 1)Ana hay que ordenarlo// [ecología/ literatura/ cultura
 (2)Carolina juegos/ economía] medicina/ matemática/
 (3)Sofía enfermería/ y co-mu-ni-ca-ción/
 (4)Carolina a ver/ yo te lo digo/ todo de corrida/ leo de corrida
 (5)Consuelo pará/ pará/ no va antes.
 (6)Ana ((molesta)) e-co-lo-gía-li-te-ra-tu-ra-ju-e-go-
 (7)Carolina no/ pará: /antes va deportes/ docente/ abogacía//
 tiene/ el alfabeto/ orden alfabético
 (8)Consuelo ah::/ vos decís ((ininteligible)) te lo cre-es/
 (9)Sofía un libro de ecología// ¿cuál puede ser?
 (10)Consuelo no/ no/ e-co-lo-gía /es un tema
 (11)Sofía bueno/ pero es un libro
 (12)Consuelo dice por autor/ por tema/ por título
 (13)Sofía todos los nombres// a ver/ ¿cuál puede ser por
 tema?//
 (14)Ana hay que ordenarlo// [ecología/ literatura/ cultura
 (15)Sofía mirala// ¡a Susana! ((ininteligible))
 (16)Consuelo ((baja la voz))me dio gracia lo de Susana:/ ((risas))
 // te lo juro/ lo del telesférico/ te- lo-ju-ro ((risas)) te
 lo juro que agarró//
 (17)Sofía lo que me dio gracia/ fue lo de Magdalena ((risas))
 se cayó (x) de panza ((risas))
 (18)Ana era el texto de la página:/ ciento- cin-cuen-ta- y -o-
 cho/
 (19)Carolina ya lo hice//
 (20)Ana mirá:/ mirá/ Sofía/ o atendés / o te vas/
 (21)Consuelo ¡ay!/ vos también te reiste/ con/ con: /cuando/
 Magda(lena)
 (22)Ana hay que ordenarlo// [ecología/ literatura/ cultura/
 (23)Carolina juegos/ economía] medicina/ matemática/

- (24)Sofia enfermería y comunicación//
(25)Carolina a ver/ yo te lo digo/ todo de corrida/ leo de corrida
(26)Consuelo pará/ pará/ no va antes.
(27)Ana ((molesta)) e-co-lo-gía-li-te-ra-tu-ra-ju-e-go-
(28)Carolina no/ pará: /antes va deportes/ docente/abogacia//
 tiene/ el alfabeto/ orden alfabético
(29)Consuelo ah::/ vos decís ((ininteligible)) te lo cre-es
(30)Sofia un libro de ecología// ¿cuál puede ser?
(31)Consuelo no/ no/ e-co-lo-gía /es un tema
(32)Sofia bueno/ pero es un libro
(33)Consuelo dice por autor/ por tema/ por título
(34)Sofia todos los nombres// a ver/ ¿cuál puede ser por tema?

La información de fondo, que manejan las niñas, está compuesta por los conocimientos previos que hacen al contexto de ellas, a partir de esto deberán realizar el proceso deductivo que las conduzca a la información nueva.

Cuando las chicas se enfrentaron al problema (1) buscaron la situación análoga³⁷, o sea la conocida (el ordenamiento alfabético), que les permitía transferir los conocimientos y que funcionaba operativamente en la nueva situación -aunque fuera en forma parcial-, esto dio como resultado un nuevo contexto cognitivo.

Los seres humanos a lo largo de sus vidas procesan información, es decir que añaden, permanentemente, información a la información, la que será más abundante en las áreas que despierten mayor interés en cada persona. La información vieja, dicen Sperber y Wilson, “está en la representación del mundo que tiene cada individuo” (1994: 65); mientras que la nueva debe incorporarse a la memoria con bastante esfuerzo. Para que la información sea anexada sin demasiado esfuerzo, los elementos nuevos y viejos deben estar interconectados para producir inferencias encadenadas; entonces podemos decir que la nueva información es relevante. De allí la importancia de las interacciones verbales que favorecen la conexión de inferencias para posibilitar nueva información de máxima relevancia.

³⁷ La analogía, en el ámbito de la psicología cognitiva, es una forma del razonamiento inductivo que posibilita la resolución de problemas al transferir los conocimientos ya adquiridos y ponerlos en funcionamiento en situaciones nuevas.

3.8. Representación social

Decíamos en el párrafo anterior que la información que está almacenada en la memoria de las personas conforman las representaciones de mundo que se vuelcan en la producción de los discursos.

Cuando hablamos de representación social (RS) entendemos que se trata de una situación en la que confluyen una serie de conocimientos, elementos emocionales y comportamientos específicos en contextos comunicativos. Desde la perspectiva de la cognición social se realizan estudios destinados a indagar cómo las personas pertenecientes a una comunidad extraen y procesan la información que obtienen de su medio social. El pensamiento social de los niños depende de su posición, de los valores ideológicos y culturales predominantes en el ámbito en el que interactúan; es así como cada uno explica en forma práctica y cotidiana los objetos, acontecimientos, situaciones, etc. que se producen en su comunidad.

Sabemos que cualquier tipo discursivo tiene una función ideológica, pero en la conversación espontánea es en donde surgen con mayor libertad los elementos axiológicos que marca la sociedad. Por eso, en este párrafo, mostraremos algunas secuencias en las que los niños, a través de la actividad conversacional, ponen en juego los conocimientos sociales que conforman las representaciones. Dice al respecto Robert Farr (1984: 496)

En la mayoría de las sociedades humanas, las personas pasan una gran parte de su tiempo hablando y quien desee estudiar las representaciones sociales deberá interesarse por el contenido de estas conversaciones, que por otra parte, representan muy variadas formas, Conversaciones muy formales o charlas de café o en el tren, diálogos telefónicos o parloteos de salón subrayan, por su misma diversidad, el interés que presenta el estudio de la influencia del contexto tanto sobre el contenido como sobre el desarrollo de la conversación.

3.8.1. Las representaciones sociales de los niños

Transcribimos tres fragmentos -de igual manera podemos tomar cualquiera de las secuencias que transcribimos en este trabajo, porque en toda enunciado están presentes las representaciones- en los que se evidencian los valores sociales, religiosos y culturales presentes en los conocimientos sociales que tienen los niños:

C15: Conversan Carmen de siete años y Florencia de once, las niñas concurren a un colegio privado, que apunta a una formación impuesta por los principios religiosos que sustenta.:

- (1)Carmen no/ no viene a (x)
(2)Florencia ¿por qué?/
(3)Carmen dice (x) mentiras// diosito no los va a querer (x)
los va a castigar
(4)Florencia ¿vos qué pensás?/ ¿hay que decir mentiras?/
(5)Carmen no/ por-que- diosito/ no nos va a querer/ dice la
seño/ diosito ((ininteligible))
(6)Florencia pero lo mismo puede venir//yo no creo/ que/ lo
que dice tu seño//
(7)Carmen ¿de diosito?
(8)Florencia a mí: / me dijo la seño de catequesis/ que no es
verdad/ que dios es bueno/ antes / hace mucho/ era
así/

C4: Conversan Candelaria de seis años y Teresita, una amiga de su mamá:

- (1)Candelaria ¡ahí está el rollito!/ a ver el tuyo /¡uy/ el rollo!
/¿por qué sos tan gorda?/ ¿sabés qué las gordas se
casan?
(2)Teresita ¿QUÉ LAS GORDAS/ QUÉ:?
(3)Candelaria SE CASAN:
(4)Teresita ¿las gordas se casan? /¿quién te dijo eso?
(5)Candelaria ¿qué pasa con la gorda? / Santiago dijo/ ¿quién es
esa gorda? /dice que las gordas/ dice/ ¿esta gorda
quién es?/ no es una gorda/ es una/ una/ u-na- ami-
ga- de- mi- ma-má/ es (x) entonces(x)
(6)Teresita ¿ a quién te referías?/
(7)Candelaria a vos:/

- (8)Teresita ah: / ¿ a mí?
 (9)Candelaria entonces dice/ dice Santiago/ ¿quién es:? / dice que/ dice/ ¿QUIÉN ES ESA GORDA? / ES LA AMIGA DE MI MAMÁ/ TERE/ entonces /viene Santiago: / ¿sabés que las gordas se casan?
 (10)Teresita ((risas)) ¿y vos/ qué le dijiste?
 (11)Candelaria eh: ¡qué guaso!
 (12)Teresita ¡qué guaso! / ¿por qué? /¿y vos le dijiste que yo era casada?
 (13)Candelaria no/ yo le dije /que eras casada/
 (14)Teresita ¿qué era casada? /¿y por qué?/ no tengo ni novio/
 (15)Candelaria porque eras gorda /de (x) ((risas))

C16: María José y Agustina de seis años, concurren a primer año de EGB1 en la misma institución, un colegio privado, confesional, que cuenta entre sus estudiantes a hijos de personas relacionadas con la política y la economía salteña. Esta conversación se produce en la casa de una de ellas:

- (1)Ma. José ¡juguemos a las damas antiguas!
 (2)Agustina ¡bue: no!//
 (3)Ma. José me pongo [estos zapatos
 (4)Agustina yo quiero/ ese abanico:]///
 (5)Ma. José ¿vamos a pasear:?
 (6)Agustina no/ no/ vamos al cajero/ tengo que sacar plata (x)
 (7)Ma. José ¿al cajero? /no/ tarada/ en esa época no había cajero//
 (8)Agustina ¿ah?/ ¿no?/
 (9)Ma. José ¡no! /los señores/ a esos/ les llevaban la plata a la casa (x)

Carmen (C15) evalúa afectivamente la situación que se le presenta en base a los criterios religiosos que, en este caso, son transmitido desde la escuela. La noción de pecado y el consiguiente castigo es una manera de asegurar la *disciplina* y el *orden* en el aula. La regulación social proviene de entidades ortodoxas como la iglesia cuyas normas se filtran, en muchos casos, a través de las instituciones escolares.

Candelaria (C4) asume los discursos que circulan en su grupo social y los reproduce con cierta ironía, (muy marcada por los ascensos y descensos del

tono de voz, alargamientos, énfasis en las emisiones). La niña, al igual que su compañerito Santiago, alude a la gordura de una amiga de su mamá y afirma que si es gorda, debe estar casada porque asocia la gordura al embarazo y, consiguientemente, al matrimonio, es decir, si una mujer está excedida de peso es porque espera un bebé y por lo tanto debe estar casada. También está la doble intencionalidad cuando Candelaria considera grosera (¡qué guaso!) la pregunta de Santiago: “¿sabés que las gordas se casan?”. Es decir, que entrarían a considerar ciertos tabúes relacionados con el sexo, la maternidad, como algo sobre lo que no se debe hablar. La representación de los chicos se desprende de la pertenencia a un grupo social en donde determinados mandatos culturales tienen una fuerte impronta.

Agustina y María José (C16) intentan recrear la clase de historia, que escucharon en su colegio, sobre la época colonial. Agustina imagina aquella etapa similar a la actual. La representación social en la niña es tributaria de sus experiencias como miembro de una sociedad de consumo, elabora su *modelo colonial* de acuerdo con el modelo propio de esa comunidad en donde los valores se miden por las posibilidades económicas como sería la posesión de tarjetas de crédito.

En los tres ejemplos, podemos mencionar dos dimensiones (Jodelet, 1984: 479); una, relacionada con el contexto, las niñas conversan y la RS aparece como producto de sus conocimientos sociales; otra, que apunta a la pertenencia o sea, a los modelos, valores, ideologías que sustentan estas pequeñas por integrar un grupo social determinado, porque en realidad, las RS infantiles son productos de las creaciones de los adultos.

Con respecto a esta última afirmación sobre cómo los niños reproducen el mundo adulto queremos transcribir un ejemplo muy significativo. Candelaria y Victoria re-crean en el juego las situaciones, los miedos, los sentimientos, los discursos adultos de la vida cotidiana. La conversación completa figura en el anexo, aquí transcribimos una parte:

C8

- (13)Vicky meta que ella/ algunas veces hacía unos cuantos problemas/
 (14)Candelaria entonces/ vos/ la retabas/ y yo te decía: / no la retés/ meta:/
 (15)Vicky meta// pero no me echabas más la culpa a mí/ porque vos sabías que yo no era capaz de armar líos//
 (16)Candelaria um::/ vos a veces estabas celosa/ ¿meta?/ y decías/ ¡mamá! ¡mamá::!/ ¿por qué a mí no me hacés cariños como a la muñeca?//
 (17)Vicky ¡mamá::!/ ¿por qué a mí no me hatés eto?*//
 (18)Candelaria ¡tomá -la -le-che- con- cho-co-la-te!/ probá/
 (19)Vicky era/ era mi cuna::/ mi cama/ gatia/
 (20)Candelaria de nada/ ¿y la lechita?/
 (21)Vicky ya terminé// yo me ponía a ver tele/ y vos venías y me la apagabas/ así te dormís (x)
 (22)Candelaria a vos/ te gustaba dormir con tu hermana/ ¿meta?
 (23)Vicky yo la odiaba/ porque siempre me escupía/
 (24)Candelaria no/ no/ no te escupía/ ella te hacía ruidos en la orejita/
 (25)Vicky yo cuando era chiquita/ no roncaba/ pero hacía:: un ruido mortal/ ¡mamá/ ella no me deja dormir!/
 (26)Candelaria no importa/ hay que dormir con la hermana// ((canta))
 (27)Vicky ¿meta que ese abanico era uno de mis juguetes preferidos?//
 (28)Candelaria a dormir/ no a jugar// ((canta))
 (29)Vicky yo dormía con este abanico/ ¡me fascinaba!/ yo lo llevaba a todas partes y vos me dejabas/ siempre:/ era de mi abuelita/ ella me lo había regalado
 (30)Candelaria me:ta: / que yo lo cuidaba como oro/ y vos me dejabas llevarlo donde yo quiera/ no se lo prestaba a na-die- sólo a vos/
 (31)Vicky solamente que yo te decía que lo prestés//
 (32)Candelaria ¡mamá!
 (33)Vicky ¿qué/ hija?/
 (34)Candelaria no/ que a ella la mimosean siempre y a mí no/ ((simula llorar))
 (35)Vicky ella es -me-nor- que- vos/
 (36)Candelaria y yo/ yo (x)
 (37)Vicky ah::/ NO/ NO/ ¿YO NUNCA TE LLEVO A LA ESCUELA/ YO NUNCA TE DOY UN BESO?
 (38)Candelaria pero mamá/ ¿por qué a ella/ estás todo el tiempo cantándole canciones /y a mí ninguna?/
 (39)Vicky

- (40)Candelaria bueno/ bueno//
(41)Vicky vos me prendías la luz de tu lámpara/ teníamos una sala oscura/ ¡bien oscura!/ que a mí me daba mucho miedo/
(42)Candelaria no hay nadie/ no hay nadie// amanece/

Es interesante ver cómo las niñas, construyen sus discursos reproduciendo los discursos de los adultos y más aún inferimos el sentido de pertenencia a un grupo social o familiar y su influencia en la definición de roles e identidades. Hay una proyección de acciones y sentimientos propios y de otros, por lo que a medida que se desarrolla el juego van considerando las posibles reacciones y justifican las acciones.

En la interacción es donde cada hablante activa su imagen (cfr.1.4.) y asume la posición buscada o la que esperan los demás de él. La interacción cara a cara es, sin duda, una de las formas que más contribuye a conformar el proceso de socialización, de allí la importancia de las instituciones en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Los niños van entretejiendo los textos que la cultura les brinda en la construcción de sus discursos. La influencia no sólo deja su impronta en el léxico, en las ideas, sino también en la utilización de las estrategias, verbales y no verbales, propias de la conversación en cada situación.

3.8.2. La representación social de la conversación

Explicábamos en el párrafo 2.4.2. que paralelamente a la grabación de conversaciones de los chicos registramos sus opiniones sobre qué era para ellos conversar, cuándo conversaban, sobre qué temas y con quiénes. Con las respuestas obtenidas, realizamos un inventario de palabras o frases que fueron volcadas en una planilla; esta información posibilitó analizar la RS que tienen los niños sobre el concepto de conversación.

Notamos que a pesar de lo abarcador de los términos conversar/ conversación, había una reiteración de conceptos que los definían. Los datos volcados en la planilla

corresponden a la opinión de dieciocho niños y niñas entre seis y once años (ver cuadro N° 2). Si bien registramos la edad y el sexo no fueron variables significativas para considerar.

Edad	6	6	7	7	7	7	8	8	8	9	9	10	10	10	10	11	11	11
Sexo	F	F	M	F	F	M	F	F	M	F	M	M	F	F	M	F	F	M
A. Qué es conversar																		
Hablar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Discutir				x	x		x				x		x		x			
Comunicar													x	x	x		x	x
Informar													x	x			x	x
B. Con quién conversamos																		
Amigos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Familiares	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Maestra				x	x								x	x	x		x	x
C. Para qué conversamos																		
Entretenernos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Informar														x	x		x	x
Compartir ideas				x	x		x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
D. Sobre qué conversamos y en qué circunstancias																		
En cualquier lugar (menos el aula), todos los temas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
En el aula y en cualquier lugar, todos los temas	x	x	x	x	x	x				x			x					
En el aula, sobre contenidos escolares							x	x	x		x	x		x	x	x	x	x

Cuadro N°2

Para los dieciocho niños entrevistados, conversar significa *hablar*, sólo para seis *discutir*; para cinco, *comunicar*; y para cuatro, *informar*. Los chicos entienden que discutir es convencer a los otros, a veces acaloradamente, sobre algo; comunicar e informar, entendidas como palabras sinónimas, significan, para ellos, dar datos, noticias, informes. Los niños más grandes, diez y once años, pudieron integrar en la definición de conversación casi todos estos conceptos.

A la pregunta con quiénes conversamos todos respondieron que con sus familiares y amigos, y siete, agregaron que también conversan con su maestra.

Todos los entrevistados consideran que se conversa para entretenerse, sólo cuatro reconocen la conversación como un medio para transmitir información, que posibilita compartir ideas.

Conversar, según los niños entrevistados, es una actividad que puede hacerse en cualquier lugar y sobre temas variadísimos, pero, en su mayoría estimaron que el aula no era el lugar indicado para hablar. Siete niños, consideran que se puede conversar en el aula, mientras que los once restantes establecen una distinción entre la conversación que mantienen familiares y amigos; y la conversación en clase que, únicamente, debe estar dirigida hacia temas escolares, especialmente, cuando se encuentran investigando.

Es así como, a la conversación que se produce en el aula se le otorga un carácter modélico que responde a pautas establecidas desde la entidad educativa. Cuando se conceptualiza conversar /conversación hay un conjunto de orientaciones ideológicas que responden, especialmente, a la formación escolar y están relacionadas con criterios que circulan en la mayoría de las instituciones.

Por un lado, está la conversación cotidiana que el niño puede mantener con cualquier persona, sobre cualquier tema y en cualquier lugar, que se produce libremente; por otro, la que se sostiene con la maestra. Dice Gastón (10 años): “Conversamos en los recreos y en el curso [...] Algunas veces con la señorita pero sobre temas de estudio”.

Candelaria (7 años) concurre a segundo año en un colegio donde las maestras trabajan la lengua desde una perspectiva comunicativa, de ella recogimos esta apreciación: “Conversar es hablar con alguien, es discutir, siempre estamos conversando [...] Se puede conversar en muchos lados, cole, con la seño, en casa, con amigas, o amigos, cuando tengo visitas y alguien que me charle”.

Victoria (7 años), compañera de Candelaria, opina que conversar: “Es hablar en donde sea, con mi seño también”.

Pudimos dialogar con ocho maestras de los niños entrevistados, consideremos la apreciación de dos de ellas. L. se desempeña en segundo grado en una escuela estatal y dice: “Conversar es comunicarnos oralmente. Conversamos permanentemente porque en forma cotidiana nos comunicamos con las personas. Es una necesidad conversar con otros [...] Se conversa en todas partes y en la escuela hay que revalorizar lo oral. Ahora se reconoce que este espacio estuvo perdido, o no existió, por eso le damos lugar al alumno para que converse espontáneamente, en situaciones diarias”.

D., que tiene a su cargo quinto grado en un colegio privado, opina: “Conversar es hermoso, es un diálogo, intercambio de pensamientos, ideas, conocimientos. Se conversa en todo momento. En el aula se puede conversar cuando están investigando, pero no fuera del tema de clase”.

Las ocho docentes entrevistadas consideran la importancia de la conversación, pero cuando ésta debe abordarse en clase se tiñe de un viso de formalidad (exceptuando a L. y a su compañera, docente de segundo año): “En la clase (conversamos) para evaluar el uso del vocabulario o en situaciones particulares”; “Conversar es mantener un diálogo que puede ser ocasional en el momento, después ya sistematizando de acuerdo a lo que se quiere trabajar”.

Creemos que los valores culturales y escolares de muchas décadas pesan todavía en las aulas. Las ambivalencias históricas –propias de los argentinos- se conjugan en la escuela en donde bullen las ideas renovadoras, pero, no pocas veces, eclipsadas por prácticas pedagógicas conservadoras. Es todavía muy

fuerte la representación de una escuela a-crítica, donde los estudiantes reciben los conocimientos previamente filtrados.

La escuela durante más de un siglo ha formado estudiantes aislados en un espacio individual, como una manera de ejercer el control y el poder. Una de las celadoras que escuchaba nuestro diálogo con las maestras, nos dijo en un aparte: “¿Sabés qué pasa? Cuando comienzan con los debates y el intercambio de opiniones, los chicos se desbandan”.

Estos temores impiden que los docentes organicen la clase desde una dinámica dialógica y no unidireccional como la que se establece en muchos casos. Por esto en los ámbitos escolares cuesta tanto avanzar hacia la construcción de un espacio público, colectivo, en donde la conversación podría tener un lugar importante como medio de expresión y ejercicio de la libertad de opinión.

IV

PARA RE-PENSAR LA CONVERSACIÓN EN LAS AULAS

Somos proclives a considerar el lenguaje demasiado solemnemente, pero sin tomarlo en serio; si pudiéramos aprender a ser más serios en lo que a él concierne y al mismo tiempo mucho menos solemnes, estaríamos cerca de poder explotar todo su potencial como piedra angular del proceso educativo.
M.A.K. Halliday

En el capítulo anterior hicimos referencia a la cortesía, los turnos de habla, las representaciones sociales, la argumentación, la narración, en relación con las interacciones verbales de los niños.

Analizamos una serie de fragmentos de conversaciones para ejemplificar los aspectos que consideramos más relevantes, esto no implica que en la conversación se produzca esta atomización, puesto que en una misma secuencia podemos encontrar distintos tipos discursivos, como también distintas características pragmáticas y lingüísticas de la interacción verbal. La fragmentación atendió, únicamente, a una mejor localización de las particularidades de la conversación.

Los datos que aparecen en nuestro estudio no pretenden ser exhaustivos, pero sí provocadores. Apuntan a que nos detengamos a reflexionar sobre la conversación y la posibilidad de crear o recrear un espacio destinado a ella, en las aulas. Con muy pocas excepciones, hasta ahora, este lugar es tierra de nadie.

Por un lado, por la falta de propuestas que entiendan a la conversación informal como una instancia, confusa y hasta caótica, que implica conocer la dinámica de una práctica social.

Por otro lado, el carácter coloquial, la carencia de pautas explícitas de la conversación provoca no pocos temores, en los docentes, cuando deben considerarla en las aulas. Seguramente surgirán como interrogantes qué es lo que está permitido y qué no, desde el punto de vista del sistema lingüístico; si cuando se habla en clase se sigue la normativa propuesta para la escritura, o para qué enseñar a conversar si es algo inherente a las personas.

Creemos que si bien está en juego “el buen hablar”, lo que debemos considerar y que hemos intentado abordar en este trabajo es cómo la conversación informal permite la construcción de contextos interpersonales y sociales, a la vez que provoca conflictos socio-cognitivos. Además, cuando el niño interactúa con sus pares define su rol social en los complejos patrones de su vida diaria y se inserta en la cultura; proceso que se inicia en la etapa prelingüística a través de sus padres y familiares cuando el bebé construye con el adulto instancias de interacción lúdica -que preanuncian la conversación- para relacionarse con su medio; de igual manera, más adelante, ya niño, necesita entrar en el mundo coloquial de sus pares y de los adultos.

El niño entra en contacto con las estructuras sociales a través de las interacciones verbales –o no verbales- que mantiene desde pequeño con los adultos y con sus pares. Es así, -esto puede parecer de Perogrullo, pero es bueno recordarlo- que cuando, un niño vive en ambientes con interacciones pobres y en donde las actividades sociales son escasas, no construirá habilidades comunicativas y cognitivas que le ayuden a familiarizarse con su universo conversacional. Mientras que por el contrario, en ambientes favorables sus posibilidades para desarrollar competencias comunicativas serán mayores. Es aquí, donde la escuela puede implementar prácticas de interacción que contribuirán a la formación de un patrimonio comunicativo que ayudará a los

niños a desenvolverse con mayor solvencia en las instancias que le toquen actuar.

En este trabajo hemos intentado hacer una descripción de cómo los niños a través de la conversación, comprenden, seleccionan y organizan la información que deben transmitir; cómo perfilan el contexto que enmarca a la conversación, el cual podrá, en algunos casos, promover la interpretación, mientras que en otros servirá de límite a la comprensión del discurso; y cómo, en el uso conversacional del discurso, los niños van construyendo sus identidades, roles y actividades en relación con su entorno. Vimos cómo los chicos, entre seis y once años, comprenden las intencionalidades que se ocasionan en la interacción verbal. Intencionalidades que si bien tienen su origen antes de la actividad verbal, a partir de los seis años adquieren mayor significación.

El análisis de la conversación nos ha permitido afirmar el supuesto que el contexto es inherente a ella, más aún, que los patrones conversacionales (secuencias, alternancia de turnos) contribuyen a la aparición de convenciones sociales y de distintos formatos ilustrativos de un grupo social. Tal es la situación de los casos analizados en donde los niños “conversadores” asisten o asistieron a talleres en donde trabajan la interacción; además, pertenecen a un grupo social y cultural que ha tenido acceso a experiencias interactivas variadas, lo que es favorable para desarrollar las competencias comunicativas necesarias. Solamente en C26 y C27 se notan algunas diferencias, con respecto a las restantes secuencias, en cuanto al léxico, ya que es más pobre que en las otras conversaciones. Cabe destacar que estos dos fragmentos fueron grabadas en instituciones privadas, pero alejadas del radio céntrico.

Trataremos de sistematizar algunos aspectos que puedan servir para reflexionar sobre el rol de la conversación en el aula:

1. La conversación, para que sea comunicativa e informativa, no puede ser un discurso anárquico, sino que debe responder a cierta organización. Cuando hablamos de organización, no pretendemos que la interacción se dé en un clima de rigidez, con temas predeterminados, porque le quitaría la

espontaneidad y la creatividad. Si consideramos conveniente observar el respeto y el equilibrio de los turnos, atender al principio cooperativo que consiste en no monopolizar la palabra, dar la información solicitada, responder al tema que se está tratando, ser cortés.

2. En los ámbitos escolares, la cortesía - entendida como norma de urbanidad, fue sinónimo de disciplina, de buenos modales: agradecer, saludar, ponerse de pie cuando se dirige a un superior, *no hablar* en clase.

Ser cortés significaba hacer galas de un conjunto de normas sociales que reflejaban, en cierto modo, una institución escolar rígida y jerarquizada. En *El libro del escolar* de Pizzurno, publicado en 1918, en la página cuatro se lee esta máxima: “Sé amable y cortés siempre, hijo mío. Te harás simpático a todo el mundo y eso aumentará tu felicidad”³⁸, la transgresión al ritual de la cortesía, no sólo afectaba a los interlocutores, sino también al hablante quien recibía una sanción psicológica: ser antipático e infeliz.

Desde la cortesía como una cualidad de la persona, pasamos a entenderla como una manera de armonizar las relaciones interpersonales. Trabajarla, hoy, en el aula, implica un cambio de mirada, es necesario verla como una estrategia conversacional, o sea, como un conjunto de recursos necesarios para prevenir desacuerdos entre los hablantes.

Si consideramos la cortesía como una capacidad culturalmente determinada, cada comunidad debe proponer y juzgar cuáles son las pautas que se ajustan a situaciones y códigos propios. Los integrantes de un grupo social responden a expectativas diferentes que generan diversas inferencias, el comprenderlas hará posible una convivencia más armónica. Por lo tanto, la cortesía, puede convertirse en una estrategia muy útil para salvar malentendidos en la interacción verbal en la escuela, y más aún, cuando se trate de la enseñanza de una lengua extranjera, porque conversar en otro idioma, implica conocer las diferencias culturales que están presentes en la estructura de esa lengua.

³⁸ Citado por Corbière. Emilio J. (1999:148).

Desde esta perspectiva, no podemos atender a un modelo de interacción que apunte, solamente, a la codificación y decodificación de mensajes, es necesario que nos inclinemos por aquel en donde lo lingüístico se complementa con la información extralingüística y con los entornos cognitivos (en el sentido que le atribuye Sperber y Wilson, cfr. 1.2.4.). Un hablante competente conversará seleccionando la lengua pertinente no sólo desde una perspectiva funcional, sino también que sea acorde a la situación social en la actúan.

3. El carácter inferencial de la conversación nos lleva a distinguir dos tipos de mensajes, aquellos que son simplemente decodificados y aquellos en donde debe inferirse la información, por lo que la interacción verbal comprende dos tareas: una, semántica que atiende a los aspectos del significado; y otra, pragmática que se refiere a los usos lingüísticos, los cuales transmiten las intenciones comunicativas de los interlocutores.

Aprender a interpretar las inferencias es un requisito comunicativo, los niños comprenderán que el conocimiento mutuo de la información no garantiza la transparencia del mensaje, ni evita las tergiversaciones, ya que existen miradas diferentes con respecto a un mismo objeto o situación. Comprender esta polisemia de los mensajes es también un aprendizaje y atenderlo implica interpretar el valor de las palabras y la posibilidad del disenso.

4. El disenso nos lleva a la discusión, al debate y discutiendo se aclaran las ideas. En el aula puede ser un valioso instrumento para acceder al conocimiento a través del intercambio de puntos de vista. Cuando hablamos de discusión obligadamente nos remitimos al discurso de tipo argumentativo, ya que para sostener las ideas debemos cuestionar, proponer, acordar.

En la argumentación hay una actitud negociadora y cooperativa que permite establecer una relación dialógica entre los interlocutores, así la discusión podrá ser un ejercicio de la libertad.

5. La retórica clásica ha sido actualizada en una teoría de la argumentación. Los griegos y los romanos (cfr. 1.1.) hacían un arte del buen uso

de su lengua, que no sólo debía convencer sino además tenía que ser elegante. Tal vez no sea utópico acercarnos al ideal de los clásicos, sin embargo quien habla bien, usa bien su lengua y enseña a usarla bien, por ello, - salvando las distancias temporales que modifican intereses y discursos- será conveniente que en el aula se trabajen en la conversación, dos perspectivas: lógica y retórica. La primera, responde a un aspecto cognitivo que implica la construcción de hipótesis, razonamientos, pruebas, contrapruebas. La segunda, apunta a un aspecto lingüístico en relación con el uso de una serie de figuras (metáfora, quiasmo, ironía, comparaciones, etc.). Estas dos perspectivas construyen la lógica en una conversación; en donde se complementan una actividad lingüística y una actividad mental.

6. A la conversación también le atribuimos el valor cognitivo y social de la colaboración. La interacción entre pares fomenta la exploración, la discusión y se convierte en soporte del aprendizaje, a la vez que contribuye a la formación de grupos plurales con actitudes axiomáticas hacia la diversidad.

7. La producción de narraciones en interacción es una muestra del proceso evolutivo de la reflexión metacognitiva. Los relatos de los niños se van modificando cuando hay una toma de conciencia del tipo discursivo y de los elementos que hacen a la cohesión y a la coherencia. En los ejemplos que presentamos en este trabajo (cfr. 3.6.) los cambios apuntan a aspectos léxicos o discursivos, pero esto no descarta la posibilidad de conducir la reflexión hacia el sistema gramatical, por supuesto en el lento proceso que implica alcanzar la reflexión metalingüística. Nos referimos a la reflexión consciente que realiza el niño sobre su lengua, incluyendo lo que Garton y Pratt (1991: 166) denominaron la conciencia pragmática que consiste en la habilidad para comprender en una interacción el significado del mensaje, detectando las inconsistencias, ambigüedades o contradicciones, en la información que aporta.

8. Encarar la conversación informal, y cuando hablamos de informalidad nos referimos a la espontaneidad y al tema no impuesto, implica replantear el rol del maestro y la funcionalidad de las aulas. El maestro será un

participante más, y el aula cambiará los bancos en hileras por una distribución que permita no mirar la espalda del compañero, sino su rostro. Aprender a conversar en la escuela y fuera de ella puede convertirse en un aprendizaje divertido. Solamente es necesario invitar a los niños a hablar y a escuchar.

9. La conversación es una de las experiencias de mayor complejidad cultural porque interactuando se construye el acto comunicativo. Construcción que comienza antes de la adquisición de la lengua y que conlleva el peso social y cultural de la comunidad, no sólo en los significados, sino también en las estructuras. En la conversación se patentizan las marcas ideológicas con esa soltura propia de lo espontáneo. En ella, también, es posible inferir la lengua de la discriminación, del poder, por lo que una orientación crítica hacia este discurso cotidiano es una manera de formar estudiantes críticos y reflexivos. Conversar debe ser una experiencia de respeto mutuo y un ejercicio democrático.

10. La teoría vigotskiana de la Z.D.P. lleva a un replanteo de las prácticas y estrategias de enseñanza, puesto que la ayuda que encuentra el niño en la interacción le servirá en el futuro para afianzar su autonomía en las tareas emprendidas. La búsqueda de soluciones, la confirmación de hipótesis, el debate de ideas, en interacción con el medio social es lo que permite valorar el grado de desarrollo que puede alcanzar el niño en ese momento y en situaciones futuras.

Antes de concluir esta exposición, queremos recordar un fragmento del ensayo de Pedro Salinas, escrito en Puerto Rico, mientras estuvo exiliado por el franquismo, en donde hace referencia al valor de la palabra hablada:

No hay duda de que en la palabra cordial e inteligente tiene en la violencia su peor enemigo ¿Qué es el refrán español de “hablando se entiende la gente” sino una invitación a resolver por medio de palabras los antagonismos? [...] Cabe la esperanza de que cuando los hombres hablen mejor, mejor se sentirán en compañía, se entenderán más delicadamente. [...] Sólo cuando se agota la esperanza en el

poder suasorio del habla, en su fuerza de convencimiento, rebrillan las armas y se inicia la violencia.

Las palabras de Pedro Salinas no son en realidad un cierre, porque queda abierta la posibilidad de seguir indagando por tantas perspectivas teóricas y metodológicas que nos ofrece el análisis de la conversación. Ha quedado una deuda: dirigir la investigación hacia los discursos conversacionales de los grupos marginales en los cuales podremos reconocer, con seguridad, los factores que influyen en su postergación y tratar, en lo posible, que no sea el lenguaje el que acentúe la discriminación.

Antes de abandonar la escritura, diremos que este trabajo, más allá de las exigencias académicas, ha tenido como finalidad reflexionar y contribuir, de alguna manera, a la construcción de un espacio donde, todavía, el diálogo sea posible para preservar la convivencia cotidiana y ejercitar la democracia, a pesar de este “viejo país en préstamo/ insomne/ olvidadizo...”³⁹

³⁹ La cita pertenece al escritor uruguayo Mario Benedetti.

ANEXO

(transcripción de conversaciones)



CONVERSACIÓN 1

- | | |
|----------------|--|
| (1)Manuela | dale// contame/ |
| (2)Candelaria | MMM/ |
| (3)Manuela | ¡da-le! |
| (4)Candelaria | aparte tengo un sue:ño: auuuu:/ que no te puedo contar |
| (5)Manuela | ¿estás con sueño?/ |
| (6)Candelaria | mirá/ mirá mi ojito/ |
| (7)Manuela | ¿qué le pasa a tu ojo? |
| (8)Candelaria | está con sue:ño |
| (9)Manuela | y/ ¿cómo sabés vos /que el ojo está con sueño? |
| (10)Candelaria | porque: ¿cómo era?// ¡ah! / dice la Pupi*/ dice/ que cuando estás con sueño/ los ojos/ sí están con sueño/ |

Octubre de 1999. Candelaria tiene seis años se encuentra en su dormitorio con Manuela, una amiga de su mamá, quien le pide que le cuente “algo”. La niña maneja la argumentación para evadir una narración que seguramente le desagrada.
*Pupi es la maestra.

CONVERSACIÓN 2

- | | |
|---------------|--|
| (1)Camila | Cande/ vos / ¿la querés a Mica?// |
| (2)Candelaria | no/ yo te quiero a vos/ pero a Mica /le digo/a ella le digo/ en jugandito/ que sí /así no se arma quilombo / le digo/que la quiero más que a vos /para que no se enoje/ y ella/ siempre me dice /Cami esto/ Cami lo otro// |
| (3)Camila | ¿qué:?/ |
| (4)Candelaria | ¿qué:~/que esto/ que lo otro/ qué sé yo// |
| (5)Camila | pero/ es o no (x) ¿es tu amiga?// |
| (6)Candelaria | sí:~/ y no/ no-sé/ |

Noviembre de 1999. Candelaria (la misma niña de C1) y su compañera Camila de seis años. Esta conversación ha sido recogida por la maestra, durante un recreo. Se evidencia el engaño. Teoría de la mente.

CONVERSACIÓN 3

- (1) Carolina decime una cosita/ ¿qué tal es Camila? (x) ¿Es buena?/
 (2) Candelaria no:/
 (3) Mamá ¿no?/ ¿por qué?/ ¿qué hace?/
 (4) Candelaria no quiero (x)/
 (5) Mamá ¿no? /¿por qué?/
 (6) Candelaria ((Habla en secreto a su mamá))
 (7) Mamá pero/ contale/ contale a Carolina/
 (8) Candelaria yo la quiero a Mica/ entonces la quiero/ entonces
 /Camila empieza ¿vos la querés a Mica?/ y yo le digo
 que no / Camila lo otro (x) (bue)no (x)/
 (9) Carolina ¿son amigas Camila y Micaela? /¿o no?
 (10) Candelaria sí: ¡Micaela si –es- a-mi-ga- de Camila! /pero Camila/
 no-es/
 (11) Carolina ¿y es verdad que Joaquín/ es medio mentiroso?
 (12) Candelaria ¿qué Joaquín?/
 (13) Mamá tu compañerito/
 (14) Candelaria ¡uf:!! miente:: como un chancho ((risas))//
 (15) Carolina ¿los chanchos mientes?/((risas))

Noviembre 1999. La C2 dio pie para que se realizara la siguiente en casa de Candelaria, con su tía Carolina y su mamá. El tema de la conversación gira alrededor de los compañeritos de Candelaria
 Engaño (Teoría de la mente). Estrategias argumentativas.

CONVERSACIÓN 4

- (1) Candelaria ¡ahí está el rollito!/ a ver el tuyo /¡uy/ el rollo! /¿por
 qué sos tan gorda?/ ¿sabés qué las gordas se casan?
 (2) Teresita ¿QUÉ LAS GORDAS/ QUÉ:?
 (3) Candelaria SE CASAN:
 (4) Teresita ¿las gordas se casan? /¿quién te dijo eso?
 (5) Candelaria ¿qué pasa con la gorda? / Santiago dijo/ ¿quién es esa
 gorda? /dice que las gordas/ dice/ ¿esta gorda quién

	es?/ no es una gorda/ es una/ una/ u-na- ami-ga- de- mi- ma-má/ es (x) entonces(x)
(6)Teresita	¿ a quién te referías?/
(7)Candelaria	a vos:/
(8)Teresita	ah: / ¿ a mí?
(9)Candelaria	entonces dice/ dice Santiago/ ¿quién es:? / dice que/ dice/ ¿QUIÉN ES ESA GORDA? / ES LA AMIGA DE MI MAMÁ/ TERE/ entonces /viene Santiago: / ¿sabés que las gordas se casan?
(10)Teresita	((risas)) ¿y vos/ qué le dijiste?
(11)Candelaria	eh: ¡qué guaso!
(12)Teresita	¡qué guaso! / ¿por qué? /¿y vos le dijiste que yo era casada?
(13)Candelaria	no/ yo le dije /que eras casada/
(14)Teresita	¿qué era casada? /¿y por qué?/ no tengo ni novio/
(15)Candelaria	porque eras gorda /de (x) ((risas))

Febrero de 2000. Conversan Candelaria y Teresita, una amiga de su mamá. Representación social del embarazo y el matrimonio. Susplicacia con respecto al sexo

CONVERSACIÓN 5	
(1)Sofia	¿cantamos la Barbie?//
(2)Candelaria	((Canta y baila)) uaqui/uaqui/ sei/ mani/ mani/ mei: é::/ es fantasti./ es fan-tás-ti-co/ uaqui/ uaqui/ sei/ ip/ipi/ mei: éé/ aaa::/uu- uuu -uuu ::
(3)Sofia	¡qué lindo! bueno/ ahora cantame/ la: la de: Anahuaca*/
(4)Candelaria	¡ah!::/ ¿a de Anahuaca?/
(5)Sofia	ésa/ ésa es buenísima/ es (x)/ esa/ la de Anahuaca
(6)Candelaria	¿querés que cante otra de Anahuaca?/
(7)Sofia	bueno/ dale/
(8)Candelaria	somos los chicos de Anahuaca/ tenemos tortugas y una

	ce:bra/ para ir de compras vamos en un auto/ de allá hasta allá:./ con cariño vamos a ver las paisanas y los gau:chos/ como vos/ chacarera/ mi vida/ amén//
(9)Sofia	ay/ ay:: amén ((risa))
(10)Candelaria	cantá vos/
(11)Sofia	¿cuál?/ ¿qué?// ay/ ¿qué es esto? ((descubre el grabador))
(12)Candelaria	si/ si/ un grabador/ ¿querés grabar algo?/
(13)Sofia	todos para abajo/ todos para arriba/ manito con manito// ¿cómo sigue?
(14)Candelaria	bien agarraditos/ manito con manito/ dando un golpe:ci.to:/
(15)Sofia	bailemos ésa/
(16)Candelaria	dale/ bailemos/
(17)Sofia	no/ NO/ pero con música

Setiembre de 2000. Candelaria (siete años) conversa con su amiga y compañera de colegio Sofia (seis años). Intertextualiza diferentes canciones.

*Se refiere a la canción de Ma. Elena Walsh "La vaca de Humahuaca"

CONVERSACIÓN 6	
(1)Candelaria	te enseñó un jueguito
(2)Sofia	no// no
(3)Candelaria	primero yo digo a/be/asi hasta el final// vos me parás y con esa letra decimos palabras/ por ejemplo con d-a/ d-e/ asi /
(4)Sofia	ya sé/ yo también lo sé [¡yo empiezo!
(5)Candelaria	¡yo/yo!]
(6)Sofia	¡dale!
(7)Candelaria	¡A! ((sigue repitiendo el abecedario en silencio))
(7)Sofia	¡basta!
(8)Candelaria	¡C!
(9)Sofia	empiezo// c con a: // ¡cama!/ ahora vos/
(10)Candelaria	ce con a /calzón/ ((risas))

- | | |
|----------------|--|
| (11)Sofia | ce con e:// ce con e::: |
| (12)Candelaria | es un animal y [tiene rayas |
| (13)Sofia | ¡cebra!] ¡cebra! ///ce con i// ce con i// no sé/ |
| (14)Candelaria | con i/ algo que se pone en -el- pe-lo//cin (x)/cin::ta |
| (15)Sofia | no/ no/ es con s/ |
| (16)Candelaria | no/ acordate / cinto es con c/ entonces cinta es con c |
| (17)Sofia | ¡sí!/ ¡sí!/ dale/ dale/ con co/co/co |
| (18)Candelaria | cocorocó ((risas)) |
| (19)Sofia | comida/¡comida! |
| (20)Candelaria | comida/ comedor/ comederero/ comé mucho ((risas)) |

Julio de 2001. Las mismas niñas de C5: Candelaria y Sofia (que ya cumplió siete años). Candelaria es siete meses mayor que Sofia y además tiene características de líder. Este ejercicio del poder se ha notado en otras secuencias en las que interviene. En esta conversación es importante destacar cómo le ayuda a Sofia, a través de un juego, a recordar normas ortográficas.

CONVERSACIÓN 7

- | | |
|---------------------------------|--|
| (1)Melina | vos sos el perro// no te tenias que despertar/ |
| (2)Candelaria | ¡guau! / ¡guau!:: |
| (3)Victoria | ¡GUAU! ¡GUAU! te muerdo y te saco un pedazo |
| (4)Melina | ahora Vicky te corre para sacarte el hueso// |
| (5)Candelaria | ¡no! / porque yo la muerdo/ GUAU/ GUAU |
| (6)Melina | bueno/ Vicky/ ¡no! /no la mordás/ en serio/no// |
| ((Entra la mamá de Candelaria)) | |
| (7)Mamá | ¡hola Candelaria! |
| (8)Candelaria | [hola/ y chau ((en voz baja)) |
| (9)Melina | ¡Eh::!]la vio todo el día/ y le dice/ hola Candelaria |

Julio de 2001. En un habitación se encuentran jugando Melina, Victoria y Candelaria, las tres tienen siete años y son compañeras de colegio. La intervención de la mamá no es relevante para Melina, pero sí para Candelaria, quien ha interpretado el mensaje.

CONVERSACIÓN 8

- (1)Vicky yo quiero ser bebé
- (2)Candelaria no/ con muñecos/
- (3)Vicky bueno/ yo soy más grande que ese ((señala a la muñeca))
- (4)Candelaria bueno/
- (5)Vicky mamá:/ ¿me hacés la leche?/
- (6)Candelaria chocolatada/
- (7)Vicky sí/ con nesquik/
- (8)Candelaria ya-va/
- (9)Vicky bueno/ mamá/ yo me portaba bien no hacía travesuras/
- (10)Candelaria tomá:/
- (11)Vicky gatia/ mamadera/ gatia*/ mamá//
- (12)Candelaria chu::chu:: ((le hace cariños a la muñeca))
- (13)Vicky meta que ella/ algunas veces hacía unos cuantos problemas/
- (14)Candelaria entonces/ vos/ la retabas/ y yo te decía: / no la retés/ meta:/
- (15)Vicky meta// pero no me echabas más la culpa a mí/ porque vos sabías que yo no era capaz de armar líos//
- (16)Candelaria um:::/ vos a veces estabas celosa/ ¿meta?/ y decías/ ¡mamá! ¡mamá::!/ ¿por qué a mí no me hacés cariños como a la muñeca?//
- (17)Vicky ¡mamá::!/ ¿por qué a mí no me hatés eto?*//
- (18)Candelaria ¡tomá -la -le-che- con- cho-co-la-te!/ probá/
- (19)Vicky era/ era mi cuna::/ mi cama/ gatia/
- (20)Candelaria de nada/ ¿y la lechita?/
- (21)Vicky ya terminé// yo me ponía a ver tele/ y vos venías y me la apagabas/ así te dormís (x)
- (22)Candelaria a vos/ te gustaba dormir con tu hermana/ ¿meta?
- (23)Vicky yo la odiaba/ porque siempre me escupía/
- (24)Candelaria no/ no/ no te escupía/ ella te hacía ruidos en la orejita/
- (25)Vicky yo cuando era chiquita/ no roncaba/ pero hacía:: un rui:do mortal/ ¡mamá/ ella no me deja dormir!/
- (26)Candelaria no importa/ hay que dormir con la hermana// ((canta))

(27)Vicky	¿meta que ese abanico era uno de mis juguetes preferidos?//
(28)Candelaria	a dormir/ no a jugar// ((canta))
(29)Vicky	yo dormía con este abanico/ ¡me fascinaba!/ yo lo llevaba a todas partes y vos me dejabas/ siempre:/
(30)Candelaria	era de mi abuelita/ ella me lo había regalado
(31)Vicky	me:ta: / que yo lo cuidaba como oro/ y vos me dejabas llevarlo donde yo quiera/ no se lo prestaba a na-die-sólo a vos/
(32)Candelaria	solamente que yo te decía que lo prestés//
(33)Vicky	¡mamá!
(34)Candelaria	¿qué/ hija?!
(35)Vicky	no/ que a ella la mimosean siempre y a mí no/ ((simula llorar))
(36)Candelaria	ella es -me-nor- que- vos/
(37)Vicky	y yo/ yo (x)
(38)Candelaria	ah::/ NO/ NO/ ¿YO NUNCA TE LLEVO A LA ESCUELA/ YO NUNCA TE DOY UN BESO?
(39)Vicky	pero mamá/ ¿por qué a ella/ estás todo el tiempo cantándole canciones /y a mí ninguna?/
(40)Candelaria	bueno/ bueno//
(41)Vicky	vos me prendías la luz de tu lámpara/ teníamos una sala oscura/ ¡bien oscu::ra!/ que a mí me daba mucho miedo/
(42)Candelaria	no hay nadie/ no hay nadie// amanece/
(43)Vicky	**ya me despertaba y estaba con la cara más buena/ ¡ah::/ hermanita! ¡te quiero!/ ¡hola mamá! ¡te- quie-ro!/ traeme el desayuno/ mi jugueto favorito/ te quiero/ mami:/ ¡mi cu-ni-ta!/ ¡mi osito!/ ¡te extrañé!// yo ahora la amaba a la bebé/ me encantaba cuando dormía conmigo y ahora ya no me ponía celosa// ¡qué bonito!//
(44)Candelaria	es un cristal// hagamos de cuenta que tu hermana se llamaba Sofia/ y la ama: bas a Sofia//
(45)Vicky	ma-mi/ ¿me puedo meter al agua con el abanico?/
(46)Candelaria	NO::
(47)Vicky	es irrompible (x)
(48)Candelaria	NO/

(49)Vicky	me voy a bañar/ cuando me bañaba llevaba a Sofi conmigo/ y la ponía en un banquito/
(50)Candelaria	hagamos de cuenta que ésta es la canilla//
(51)Vicky	yo ya me había bañado/ y:: el abanico está (x) / ((llora))está/ Sofi me lo rompió
(52)Candelaria	a la penitencia/ Sofi/ y ahora te vas a bañar (x)/
(53)Vicky	a ella no le gustaba bañarse/ le encantaba estar inmunda//
	((ininteligible))
(54)Candelaria	y ¿esta maqueta?/ ¿quién la hizo?/
(55)Vicky	yo/ mami/ para ti/ mami /mira/ no le falta nada/ y la bebé está en el patio enojada/ gritando/ y tú acá viendo la tele y yo durmiendo en la camita/
(56)Candelaria	¿quieres bañarla a la bebé?/
(57)Vicky	ella me va a pegar/ lo hacía a propósito/ porque quería matarme//¡ah::/ ah::/ mami!/
(58)Candelaria	¿qué pasa?
(59)Vicky	me tira de los pelos/ ¡a propósito! // ¡tonta!/ ¡demonio!

Vicky y Candelaria, las dos de siete años, juegan. Es considerable la recreación que hacen del mundo del adulto, de sus representaciones, acciones, reacciones, etc. Hay una proyección de acciones y sentimientos propios y de otros. A medida que se desarrolla el juego van considerando las posibles reacciones y justifican las acciones.

*Vicky habla como una beba.

** Se produce un giro en el humor de los personajes que representan. Es notable, además, la modificación en el uso de los verbos y los pronombres. ¿Influencia de los medios? Seguramente el melodrama final está asociado a las telenovelas, por el uso de la lengua que no responde a nuestra norma y por el desarrollo de la acción.

La niñas representan el mundo de los adultos.

CONVERSACIÓN 9

- (1)Ana contame/ ¿a vos/ qué te gusta más?// los muñecos de Dragon Boll:/ la pileta/ ¿qué te gusta más?
- (2)Isabel nada (x)
- (3)Ana ¿ir a Córdoba?/ ¿viajar:?
- (4)Isabel sí/ voy ver- mi- a-bu ((ininteligible))
- (5)Ana ¿te gusta ir a Córdoba?
- (6)Isabel sí/
- (7)Juan ¿qué hacés en Córdoba cuando vas?/
- (8)Isabel vi lanimali//
- (9)Juan viste los a-ni-ma-les-/ los animales del zoológico/ ¿y vos qué querías ver?/ ¿las jirafas?
- (10)Isabel sí/ pero estaba(x)/ murió/ muerta/
- (11)Juan sí/ está embalsamada /y Anita ((se corta la grabación))

Enero de 2001. C8 a C11 fueron grabadas a lo largo de una semana. Los hablantes son tres hermanitos: Ana (7 años), Juan (9 años) e Isabel (5 años).

CONVERSACIÓN 10

- (1)Ana ¡Isa!/ ¡la pileta!/ menos mal que(x) /está llena// uy/ ¡qué tonto que es Bernardo!/ ¿no? /se tiraban arriba de la pileta/ y: /se perdió toda el agua/ ¿no?/ ¡qué opas que son!//
- (2)Isabel ah::/
- (3)Ana y/ y ¡qué lindo que/ eran los muñequitos! /así/ ¿no?// ya va a volvé(r) Natalia/
- (4)Isabel a bu(s)ca(r)me a mí:/
- (5)Ana ¡ay!/ ¡qué linda la pileta! /mamá // mamá//¿puedo (x)?// ¿cantemos una canción? /¿cómo era?/ e:/ e:/ e:/ tengo un gato picarón/ la/la/la:: // Isa/ Isa/ Isa/ ¿por qué tenés la cara bonita?/ perrito/ perrito/son muy bonito(s)/
- ((Llega Juan, hablan todos juntos, ininteligible))
- (6)Ana Tengo un hermano::: [que es tontito::: ((canta))

(7)Juan	ca-lla-te <u>boludita</u>]
(8)Ana	[que se llama Juancito, otro que se(x)
(9)Juan	¡callate!] ((gesto amenazador))
(10)Ana	¡es broma!] sí/ es broma

Ana ha descubierto el grabador y comienza "a actuar". La llegada de Juan modifica la situación.

CONVERSACIÓN 11

(1)Ana	sabés que había una vez la cabra/ no/ los tres chanchitos que se iban de paseo// bue(no)/ y después: la abuelita/ ¡No! y los tres chanchitos/ y vino un conejito a avisarles/ ¡Tres chanchitos ya viene el lobo/ ya está cerca:!
(2)Isabel	¿y?
(3)Ana	y después dijo/ dijo// ¡el conejito! / no/ se fue/ y el chanchito más grande dijo: vamos: a hacemos nuestra casa
(4)Isabel	¿el conejito?
(5)Ana	y ya /el conejito dijo que/ ya iba a venir el lobo/
(6)Isabel	ah::
(7)Ana	entonces/ le dijo/ no/ sigamos jugando/ todavía hay tiempo/ dijeron los hermanitos más::chiquitos/ y después/ bueno/ y después/ al ra::to/ dijo/ el hermano más mediano/ dale/ vamos a hacemos nuestra casa/ ya no hay tiempo/ no/ sigamos jugando/ dijo el hermano más:: chiquito/ bueno/ y al ra::to /como ya estaban cansados de jugar/ dijo/ bueno/ bueno/ ahora sí/ ya es hora de hacerme mi casita/ como ya no tenía tiempo /de/ de/ hacer ni de ladrillo/ ni de tronco/ ni de ((incomprensible))/ se hizo una de paja/ bueno// y después// había una cabra que se tenía que ir, que hacía mucho que no se podía ir al super porque tenía un chanchito chiquito//

(8)Isabel	¡cuidado!/ Juan tiró/ tiró eso/
(9)Juan	no le creás/ la cabra no tiene chanchos//
(10)Ana	y entonces/ la mamá cabra /se fue/ y le dijo a su chanchito chiquito/ no le abrás la puerta al lobo/ ¿no?/ bueno/ ya me voy/ me voy al super/ y se fue/ al rato vino el lobo (x)/y este cuento de acabó// dale / Isa/ juguemos a otra cosa/ ¿meta? Isita/

Ana le narra este cuento a Isabel para consolarla porque se ha caído. Realiza una “intertextualización” que parece más “una confusión” de cuentos. Isabel le ofrece los turnos de apoyo para que la conversación avance.

CONVERSACIÓN 12

(1)Ana	mi her-ma-ni-to –es: re güenito/ siempre me presta una (mon)tonera de cosas (x) che/ hermanito? // dale/ (pres)TAME
(2)Juan	¡SALI:!!//
(3)Ana	¡Ay! /la Fanicita me gusta un montonazo y /la quiero un montón/ nunca me pelea/ nunca me pega/ nunca me quita/ no me hace nada y/ la Negra tampoco/
(4)Juan	¡las mujeres se callan!*
(5)Ana	((ininteligible))
(6)Juan	¡no era buena!
(7)Ana	tenía cosa muy güena/ más güena que una bici/ por supu(esto) la(s) bici(s) son más(x)// a-a-aa/ y la(s) cosa(s) de los varone(s) son/ son/ una truchada/ la-la-la-la/
(8)Juan	NO/ ¡son las mejores del mundo!//
(9)Ana	no/ no/ no/ NO/ son una truchada/ no le crean a lo varone/ no jueguen nunca con lo varone(s) son una truchada/ a menos que le digan/ ¿querés jugar con mi juguete?// no/ no y no/ no diganle// y la Pity te va a decir algo/
(10)Juan	¡Es sólo una broma para el show de video match!//

(11)Ana	acuerdense: /nun-ca-jue-guen-con-la-co-sa-de-lo-va-ro-nes/como dragon bol/ ¿Si?
---------	---

Nuevamente se traslucen las relaciones de poder entre Juan y Ana. Ana hace una defensa de las mujeres, y desprestigia los juegos de los varones. *Es notable la representación social del niño con respecto al rol de las mujeres, sin duda tiene que ver con los valores de una clase social salteña.

CONVERSACIÓN 13

(1)Francisca	¿quiénes son del grupo?/
(2)Guadalupe	¿cómo?/
(3)Francisca	¿quiénes- son/ ellas?/
(4)Guadalupe	esta es Mari / ¡no! / ¿cómo se llama? ((le pregunta a su mamá))
(5)Mamá	no sé/
(6)Guadalupe	esta es la novia de ese / que tenía la hijita y/ y / no sé cómo se llama/
(7)Francisca	¿cuál que tenía la hijita? // ¡Mónica!
(8)Guadalupe	¡ajá! // ¡no! / la novia de Federico:/
(9)Francisca	Soledad
(10)Guadalupe	Soledad/ esta es Soledad / este es (x) // cara de culito ((risas))
(11)Mamá	¡Guada!
(12)Francisca	no: /no:/ y no/ es una nena:/
(13)Guadalupe	pero yo: quiero que sea varón/
(14)Francisca	[pero es una nena:
(15)Guadalupe	PERO ES VARÓN]
(16)Francisca	[¿y cómo va a ser?/ no/ una nena sea varón/ no/
(17)Guadalupe	¡qué me importa!]yo quiero que/ sea una nena/
(18)Francisca	¿y ésta? ((refiriéndose a una muñeca))
(19)Guadalupe	María Inés/
(20)Francisca	um: lin- lindo nombre/
(21)Guadalupe	esta Pulgarcita / y/ y/ arroz con leche je/ je/
(22)Francisca	bueno/ bueno/ vení juguemos/ vos hablá como// no/ pues/ no ves que va a salir volando ((G. mueve

	bruscamente la calesita en donde están estas muñecas a las que ella pone nombres)) // a ver/ Pulgarcita / ¿qué dice Pulgarcita?
(23)Guadalupe	ñu/ñu/ñu/ñu:/
(24)Francisca	no le entiendo nada/ yo/ no /no te entiendo/
(25)Guadalupe	je/je/ um: / ¿cómo tengo que hablar? / ¿cómo?
(26)Francisca	claro/ vos hacés de cuenta que sos Pulgarcita/ y vos me conversás a mí/ que estamos las dos ahí/ tomando el té/
(27)Guadalupe	ñu/ ñu/ñu/
(28)Francisca	no/ pues/ no/ jugá bien/
	((los siguientes fragmentos de la conversación son dudosos, interviene la mamá))
(29)Francisca	¿Margarita?/
(30)Guadalupe	esta: es: Margarita/
(31)Francisca	ah/ ésta es Margarita(x)
(32)Guadalupe	bueno chiquito/ chi/chi/chi/
(33)Mamá	¡no!/ ¡no!/ ¡no me hagas cosquillas!/ bueno/ ¿y?/
(34)Francisca	
(35)Guadalupe	y entonces/ Margarita/ se fue a la casa// este peludo panzón se cortó el pelo como varón/ y después/ el bigotudo/ se compró la pollera ((risa))
(36)Francisca	¿cómo? ((risas)) ¿el bigotudo se compró la pollera?/ era medio mujercita ((risas))

Enero 2000. Guadalupe de 6 años y su prima Francisca de 9 años. También está la mamá de Guadalupe. Se notan las representaciones propias de su grupo social con respecto al sexo, a los juegos, a las costumbres, y las valoraciones con respecto a actitudes propias de cada sexo.

CONVERSACIÓN 14	
(1)Cecilia	abraca-da-bra- pa-ta-de-ca-bra/ que ésta se convierta en mono patón/

(2)Ángeles	los monos no hacen así/ oj- <i>oj-<i>oj</i></i> / los monos hacen así (emite un sonido como el del mono)//
(3)Cecilia	¿cómo hacen?/
(4)Ángeles	((hace mímicas y emite sonidos como los monos)) ((risas))
(5)Cecilia	¿y qué comen los monos?/
(6)Ángeles	bananas/
(7)Cecilia	¿y vos comés bananas?/
(8)Ángeles	sí/ sí como/
(9)Cecilia	entonces vos/sos mono/ recién te comiste una banana/
(10)Ángeles	((silencio))// ¿qué animalitos te gustan a vos?/
(11)Cecilia	todos/ to:dos/
(12)Ángeles	¿cuáles/ pues?// ¿la víbora?/
(13)Cecilia	este: eee: /las uncas::/
(14)Ángeles	¿las uncas?/ qué asco// ¿te acordás cuando juntabas uncas en mi casa?
(15)Cecilia	te acor(dás) ((ininteligible))
(16)Papá	y /¿ cómo les decías vos/ cuando eras chiquita?
(17)Cecilia	no sé/ no me acuerdo// mi mamá/ dice/ que:/ yo/ yo decía/ la vobi (x)
(18)Ángeles	la vibo (rita)/
(19)Cecilia	no/no/ la vobilita/
(20)Ángeles	¡la vobilita! ((risas)) y la unca/
(21)Cecilia	ahora/ ya soy grande/ ¿o no?
(22)Papá	y:: sí/ / ¿ por qué sos grande?
(23)Cecilia	((Silencio))
(24)Ángeles	¿no sabés?/
(25)Cecilia	porque / ya/ ahora/ tengo seis años/
(26)Ángeles	ah /¿y qué más tenés que te vuelve grande?//
(27)Papá	¿qué tal la chiquita que estaba en la pileta?/
(28)Ángeles	che/ ¡qué amorosa esa chiquita / esa que estaba hoy en la pileta!/ ¿no?
(29)Cecilia	ah/ ¿cuál?/
(30)Ángeles	e-sa -chi-qui-ta-que (x)
(31)Cecilia	no me parecía amorosa/
(32)Ángeles	¿qué no te parecía?/

(33)Cecilia	amoro::sa// porque yo le digo/ ¿quierés que te enseñe a nadar abajo del agua? y ella/ me decía yo ya sé: parece / que un día se hundió(x)/ parecería/
(34)Ángeles	ah/ ¿se hundió:?/
(35)Cecilia	yo le enseñaba/ y le dije/ así se nada' y entonces /ella dijo/ a ver/ a ver/ dijo/ yo hice así/ yo dije/ tapamos la nariz y nademos/ o sino/ le dije/ sin taparte la nariz y/ hacé así (x) entonces la chiquita dijo/ mmmm/

Febrero de 2000. Cecilia de seis años conversa con su amiga Ángeles de ocho. El papá de Cecilia lee un libro y graba. Ángeles posibilita que la conversación avance a través de preguntas y de turnos de apoyo.

CONVERSACIÓN 15	
(1)Carmen	no/ no viene a (x)
(2)Florencia	¿por qué?/
(3)Carmen	dice (x) mentiras// diosito no los va a querer (x) los va a castigar
(4)Florencia	¿vos qué pensás?/ ¿hay que decir mentiras?/
(5)Carmen	no/ por-que- diosito/ no nos va a querer/ dice la seño/ diosito ((ininteligible))
(6)Florencia	pero lo mismo puede venir//yo no creo/ que/ lo que dice tu seño//
(7)Carmen	¿de diosito?
(8)Florencia	a mí: / me dijo la seño de catequisis/ que no es verdad/ que dios es bueno/ antes / hace mucho/ era así/

Agosto de 2000. Conversan Carmen de siete años y Florencia de once, las niñas concurren a un colegio privado confesional. En la conversación están presentes las representaciones religiosas que están imponiendo el temor y no la convicción.

CONVERSACIÓN 16

- | | |
|-------------|---|
| (1)Ma. José | ¡juguemos a las damas antiguas! |
| (2)Agustina | ¡bue.no!// |
| (3)Ma. José | me pongo [estos zapatos |
| (4)Agustina | yo quiero/ ese abanico:]// |
| (5)Ma. José | ¿vamos a pasear:? |
| (6)Agustina | no/ no/ vamos al cajero/ tengo que sacar plata (x) |
| (7)Ma. José | ¿al cajero? /no/ tarada/ en esa época no había cajero// |
| (8)Agustina | ¿ah?! ¿no?/ |
| (9)Ma. José | ¡no! /los señores/ a esos/ les llevaban la plata a la casa
(x) |

Mayo de 2001. Agustina y María José tienen seis años, son compañeras de colegio, concurren a primer año de EGB1. Obviamente se refleja en su conversación la sociedad de consumo.

CONVERSACIÓN 18

- | | |
|-------------|---|
| (1)Nicolás | ¡uyyyyyy! |
| (2)Rosario | ahí (es)tá/ |
| (3)Nicolás | ¡ahí /(es)tá!// |
| (4)Laura | acá va/ ¿esta va acá?/ no /esta no va acá/ |
| (5)Nicolás | yo (es)toy ganando/ miren/ mirá Rosario/ |
| (6)Rosario | no/ yo no sé dónde va cada cual/ |
| (7)Nicolás | ¡ay!/ se le ha entreverao.// |
| (8)Rosario | es-ta -va -acá/ |
| (9)Nicolás | ¡biennnnnn! |
| (10)Rosario | ¡ay Nicoito! // ¿dónde va esta? / |
| (11)Nicolás | ¿ésta?/ ahí/ allá no: / a mí me falta una Ro/ |
| (12)Rosario | ¿dónde?/ ¿ahí? |
| (13)Nicolás | ¡esperá!/ yo ya armé uno |
| (14)Laura | [decile al Nico que me lo dé |
| (15)Nicolás | no /yo ga.né:] |
| (16)Rosario | miren/ yo sé hacer (x)/ |

- (17) Nicolás mirá/ te estamos ganando::
- (18) Rosario es que yo/ no soy buena para rompecabezas ((juega con las fichas))
- (19) Nicolás yo soy re- bue-no/
- (20) Laura ¿para qué deci(s) pue(s)?
- (21) Nicolás bueno/ bromita/ todos somos re-bue-nos// tenemos que ((ininteligible)) ((hace gestos amplios))
- (22) Laura aa:/ se me hizo/ se -me- hi-zo// gracias/ Niquito(x) ((ininteligible))
- (23) Rosario yo si sé juga(r) pero/// de todos modos/// acá estaba/// ¿dónde te escondiste? ¡ay!/ ¿dónde va esta? ((revisa entre las fichas))/
mirá// si vos ponés /esto aquí// esto aquí// se arma
- (24) Nicolás ahí (e)stá/ ahí (e)stá
- (25) Rosario chan- chan- chan- chan chan // -cha- cha- chan ((salta))
- (26) Nicolás ¡estoy ganando! [solamente (x)]
- (27) Laura ¡gané yo!/ GA-NE]
- (28) Rosario bueno/ esperá/ que termine yo de armar
- (29) Nicolás ¡uuu:y! mirá/ te agarraste el mío
- (30) Rosario con razón pue(s)// no encontraba
- (31) Nicolás ¡gané::::! ¡segundo::::! ((salta y gira))
- (32) Laura yo primera/ y él/ segundo// Rosario/ ahora hay que acomodarlo en el libro// esperá Nico/ que yo lo acomodo primero// después te ayudo//
- (33) Nicolás esperá /yo ya armé uno /
- (34) Laura espera.te: / que se me ha (x)/desarmó/
- (35) Rosario este va acá/ EHHH/ no recuerdo dónde lo dejé/
- (36) Nicolás el del rey león/
- (37) Rosario no:./ no está acá/ no:
- (38) Nicolás ese sí /debe ser tu libro/
- (39) Rosario acá/ (es)tá /ve:./
- (40) Laura ese es el primero/
- (41) Rosario yo/ el otro día/ estába(mos) jugando con la Ana/ [con ella (x)/
- (42) Nicolás (es)tá bueno] ahora buscamo(s) de otra/
- (43) Laura NO:/ hay que elegir otra/ esperá/ (es)perá que termine/

- (44)Rosario terminá de acomodar/
 (45)Nicolás mirá: / éste /está a punto de matarlo a(x)
 (46)Laura ¡hola /seño!
 (47)Rosario ¡ho: la señorita!
 (48)Animadora ¿cómo andan ustedes?/mis florcitas/ ¿cómo andan?/
 (49)Rosario [bien//
 (50)Nicolás ¡mal!] /ah/ pue::(s) /Rosario
 (51)Rosario esperá /ya lo acomodo/ ya lo a-co-mo-do/ ya/ pero es
 que/ no termino hasta el fin del mundo/
 (52)Nicolás loca/ tu hermano se está volviendo ahora (x)
 (53)Rosario che (x) /¿Fabián no va a venir? /él no quiere venir pero
 éste plo::mo/ sí//
 (54)Nicolás ¡de vuelta yo te gané!//
 (55)Laura si /no estamo(s) haciendo ca-rre-ri-ta /¿no Rosario? /
 (es)tamos por- guar-dar/
 (56)Nicolás el que desarmó /que vuelva a armar/ y digamos otra
 carrera/ te estoy ganando/
 (57)Laura no estamo(s) haciendo ca-rre-ri-ta/ ¿entendés/ opita?
 (58)Nicolás ¿y ésta? / pa' qué miércole(s) e(s)/ de dónde miércole(s)
 e(s)/
 (59)Laura es- mí-o/
 (60)Nicolás [¿de dónde?/
 (61)Rosario yo ya terminé/ ya terminé/ ya:]
 (62)Laura las tareas /también/ siempre termino al último /¿no
 Rosario?
 (63)Rosario siempre termina al último/
 (64)Laura pero/ hoy día no/ hoy día no/
 (65)Rosario lis - li:sto/ acá/ (es)tá Nicolás/
 (66)Nicolás a-a -a -leluya/ ¡aleluya! ¡aleluya!
 (67)Rosario po-ne-la/
 (68)Laura esperen/
 (69)Nicolás ((no se entiende))
 (70)Rosario tenés que acomoda(r)lo/ acá pué(s)/ ásta va acá/
 (71)Nicolás dejá/ yo sé/ yo sé//
 (72)Rosario ésta/ éste me tocó a mí/ y era difícil/ era/*
 (73)Laura requete/ requete/ requete/

- (44)Rosario terminá de acomodar/
 (45)Nicolás mirá: / éste /está a punto de matarlo a(x)
 (46)Laura [¡hola /seño!
 (47)Rosario ¡ho: la señorita!
 (48)Animadora ¿cómo andan ustedes?/mis florcitas/ ¿cómo andan?/
 (49)Rosario [bien//
 (50)Nicolás ¡mal!] /ah/ pue::(s) /Rosario
 (51)Rosario esperá /ya lo acomodo/ ya lo a-co-mo-do/ ya/ pero es
 que/ no termino hasta el fin del mundo/
 (52)Nicolás loca/ tu hermano se está volviendo ahora (x)
 (53)Rosario che (x) /¿Fabián no va a venir? /él no quiere venir pero
 éste plo::mo/ sí//
 (54)Nicolás ¡de vuelta yo te gané!!!
 (55)Laura si /no estamo(s) haciendo ca-rre-ri-ta /¿no Rosario? /
 (es)tamos por- guar-dar/
 (56)Nicolás el que desarmó /que vuelva a armar/ y digamos otra
 carrera/ te estoy ganando/
 (57)Laura no estamo(s) haciendo ca-rre-ri-ta/ ¿entendés/ opita?
 (58)Nicolás ¿y ésta? / pa' qué miércole(s) e(s)/ de dónde miércole(s)
 e(s)/
 (59)Laura es- mí-o/
 (60)Nicolás [¿de dónde?/
 (61)Rosario yo ya terminé/ ya terminé/ ya:]
 (62)Laura las tareas /también/ siempre termino al último /¿no
 Rosario?
 (63)Rosario siempre termina al último/
 (64)Laura pero/ hoy día no/ hoy día no/
 (65)Rosario lis - li:sto/ acá/ (es)tá Nicolás/
 (66)Nicolás a-a -a -leluya/ ¡aleluya! ¡aleluya!
 (67)Rosario po-ne-la/
 (68)Laura esperen/
 (69)Nicolás (no se entiende)
 (70)Rosario tenés que acomoda(r)lo/ acá pué(s)/ ásta va acá/
 (71)Nicolás dejá/ yo sé/ yo sé//
 (72)Rosario ésta/ éste me tocó a mí/ y era difícil/ era/*
 (73)Laura requete/ requete/ requete/

- | | |
|-------------|--|
| (74)Rosario | este va acá/ mirá/ este va acá (x) |
| (75)Nicolás | ¡bah! /pué(s)/ |
| (76)Rosario | es que éste: (es)tá mal/ éste /esperá/ ¡esperá! que me fije bien/ éste va ahí/ este va ahí/ éste- va -acá/ éste va acá// |

Setiembre de 2000. Los participantes de esta situación son tres niños cuyas edades van desde los nueve a los once años: Rosario, Nicolás y Ana Laura. Viven alejadas del radio céntrico y asisten a una escuela estatal. La conversación se realizó durante un momento de recreación en el taller de animación lectora, mientras armaban un rompecabezas. No hubo adultos presentes, sólo cuando ingresa la animadora del taller.

Es notable la cooperación entre pares, el ofrecimiento de ayuda, la valoración y reflexión sobre las propias competencias y la interacción que favorece la tarea. A pesar de la competencia se ayudan entre ellos.

Es considerable el uso excesivo del pronombre ¿pobreza de vocabulario? Una situación a considerar cuando se trabaje la conversación.

CONVERSACIÓN 19

- | | |
|-------------|---|
| (1)Nicolás | ¿vos todavía no has empezado a hacer las tareas?/ |
| (2)Fabián | no/ hice un poquito// ya faltan diez minutos para que venga el chico/ |
| (3)Rosario | ((ininteligible)) |
| (4)Nicolás | bie::en:: /terminamo::(s)// ((ininteligible)) |
| (5)Laura | terminaron/ le agarraron esta/ |
| (6)Rosario | a ve(r)/ dame /yo te ayudo/ ¡ay! //no va(s) a terminar nunca/ y no vamo(s) a poder comenzar nunca /A-na-Lau-ra/ |
| (7)Nicolás | no vamo(s) a pode(r) volver// |
| (8)Fabián | con éste siempre jugamos/ cuando terminamos /¿no?// tomá / ¿éste te sirve?/ |
| (9)Nicolás | ¿han terminado? |
| (10)Rosario | éste va acá/ ésta va acá/ ¡UY!/ ¡¿dónde gran siete va?! |
| (11)Nicolás | [¡acá::! |
| (12)Laura | dale/ ¡ ya!] |

- (13)Rosario ¡esperá! id(i)ota/
 (14)Laura es que yo/ tengo que elegir/
 (15)Rosario no/ mientras tanto dala vuelta/ hasta que comencemos
 de nuevo/ ésta va acá::/ no/ acá no va://
 (16)Laura ésta va acá/ ¡ésta va acá! ¡ Nicolás(s)! ¡bah/ pué(s)! éste
 Nicolás(s)/
 (17)Rosario espérate/ uy /ésta no va acá/
 (18)Laura ésta e(s)/ una parte del pelo/
 (19)Nicolás [yo -di-go- del- pe-lo/
 (20)Laura pero el pelo ya está/ va acá/]
 (21)Fabián mirá/ éste tiene el pelo as-í::/ le sobra pelo ve(x)
 (22)Nicolás ¡pucha! / no me (x)//
 (23)Rosario y aquí (es)tá el último/ ¡ah! TERMINAMOS/
 (24)Laura ¡YA!
 (25)Rosario ((risas))/(es)perá que yo elija uno/ sí/ sí/ ((ininteligible))
 (26)Fabián bah pué(s)/ dejáme sacar/ no empezamos todavía/
 (27)Rosario ¡no empezamos todavía! ((imitando la voz de Fabián))
 ((ininteligible, hablan todos))
 (28)Laura ¡ya! /no/ es que la tenés que tener así::/
 (29)Fabián tenés que darlas vuelta/ entreveralas/ y dalas vuelta/
 (30)Rosario no sé para qué han venido/
 (31)Nicolás ¡ pucha! /no me deja jugar /ve (x)
 (32)Laura chan- chan- chan-cha/
 (33)Nicolás ¡ay /diosito.!
 (34)Laura esperá/ ahora hay que empezar a dar vuelta/ si el
 Nicolás no pudo dar vuelta(x)
 (35)Rosario NO:: / dejála así/ ESPEREN /[ahora
 (36)Nicolás esperen a Jakuna Matata]*
 ((risas))
 (37)Rosario ¿que no no(s) ha(s) visto? que/ ¿qué ya empezamos
 nosotras?/
 (38)Nicolás che ya me ganó/ [che trampa/
 (39)Laura NO:] /NO ES TRAMPA
 ((ininteligible, hablan todos))
 (40)Laura éste es mío/ éste también/ éste es mío/
 (41)Rosario che a mí me faltan/ me falta la parte de arriba/ ¡no se

	entreveren /chicos! ¡dejensé!
(42)Nicolás	no/ porque la parte de arriba (x)
(43)Fabián	aquí está/ ¡mirá! yo gano/ ¡estoy ganando!
(44)Laura	¡porque é-se- e-ra- la más pavo del mundo!/ pero igual me falta una parte/
(45)Fabián	ese era (x)/
(46)Nicolás	AY/ AY/AY/ ¡está al revés! // bie:n:: /ya terminé/
(47)Laura	cre-o/ cre (o)/ que falta una parte/ a mí/
(48)Rosario	a mí también me falta/ ésta es mía/
(49)Laura	¿quién me sacó a mí?/
(50)Nicolás	nadie/ Nicolás/ mirá// bueno ((ininteligible)) ahora/ sí

Setiembre de 2000. En el mismo taller de C18. En esta reunión, se agrega al grupo Fabián. Arman entre todos un rompecabezas, a cada uno le corresponde una parte. Se nota cómo proyectan la tarea para que todos colaboren.

Se da la proyección de puntos de vista y la planificación de las actividades.

*Alude a un dicho que usa un personaje de la película El Rey León.

CONVERSACIÓN 20	
(1)Beatriz	¿qué lees?/
(2)Ana	una poesía/
(3)Beatriz	¿quién la trajo?/
(4)Carmen	ella/ ((Risas))
(5)Beatriz	es una poesía /¿que te gusta o/ qué?/ ¿la escribiste vos?/
(6)Carmen	[la escribió su abuela
(7)Ana	que la escribí /y que me gusta un poco]
(8)Beatriz	a:h // a ver
(9)Ana	<i>si al verte me da la muerte y al no verte me da la vida prefiero morirme y verte/ que no verte y tener vida</i>
(10)Beatriz	¡AH!
(11)Ana	y acá tengo otra/ pero/ no me la estudié
(12)Beatriz	pero no tenés que estudiar/ leé:la (x)
	((no se entiende))
(13)Beatriz	ah/ pero esta es de – tus manos son mi/ tes- tus caricias

	/mis: acordos cotidianos/ te quiero/ porque tus manos/ trabajan por la justicia// ((risas))
(14)Dorita	[es una canción.
(15)Beatriz	acá tengo un libro] - si que/ lo cantan / y acá tengo otro/ uno de los libros/ bueno de él// dice / te quiero porque sos mi amor/ mi cómplice/ /y/y/ todo y/ en la calle/ codo a codo/ somos mucho más que dos/ esta también/ estas dos/ es de un poeta uruguayo/
(16)Ana	no este yo tengo en cuadro/ cuando yo copié eso ((no se entiende))
(17)Beatriz	bueno/ voy a ver/ vos lee/ yo te escucho/ y colaboro//
(18)Carmen	el señor Don Gato ((ininteligible)) /// cuando recibió una casa se han (x)
(19)Beatriz	le han recetado /recién casado con una gatita blanca pare – pariente de un gato pardo contento /se ha puesto (x) se ha caído del tejado abajo /se ha roto siete costillas y la puntita de su rabo llamaron a los doctores médicos y cirujanos el-ean: /
(20)Carmen	una taza de manzanilla y caldo/ ya lo lleva a enterrar/ por la calle del mercado al olor de las /// (no se entiende) el gato// por eso dice/ la gente /siete vidas tiene el gato
(21)Dorita	te buscan/ a vos Beatriz/
(22)Beatriz	¿a mí? ((ininteligible))
(23)Vero	bueno// si quieren traer cosas para leer así cuando empecemos(x)/ o cada una lea algo/
(24)Cora	¿ah?/ bueno vamos/ ¿quiénes se van ahora?/
(25)Vero	¿querés vos?
(26)Carmen	no/ ((ininteligible))
(27)Vero	lo que escribieron hoy/¿sí?/ pero en realidad /si quieren llevar a su casa para mostrar (x) ¿no? ¡no /ah! este es el de hoy//
	((Alguien estornuda))
(28)Ana	salú(d)/
(29)Dorita	gracias/
(30)Ana	de nada/

(31)Beatriz ((entre risas)) oh /de nada dice/

Las interlocutoras son cuatro niñas, Ana, Beatriz, Carmen y Dorita, sus edades oscilan entre 8 y 10 años. Se encuentran en el taller literario junto a las coordinadoras: Vero y Cora. Las animadoras les pidieron en el encuentro anterior que buscaran poesías o cuentos.

En la interacción se pone en evidencia las competencias lectoras, el reconocimiento del tipo discursivo. Podemos notar que les cuesta decodificar.

CONVERSACIÓN 21

- (1)Animadora bueno/ ¿me van a ayudar a contar un cuento?
- (2)Candelaria bueno
- (3)Vicky sí/ bueno/ pero /¿si no me acuerdo?
- (4)Animadora bueno/ yo las voy a ir ayudando/ con lo que me acuerde/ ¿cuál van a contar?
- (5)Candelaria la Caperucita
- (6)Sofía dale
- (7)Candelaria no/ Sofi/ mejor/ ¿sabés?/ ¡el Lobo y los tres cerditos!// ¿lo sabés?
- (8)Sofía más o menos
- (9)Victoria bueno:/ cualquiera/
- (10)Candelaria ¿sabés la Caperucita?
- (11)Sofía sí::
- (12)Candelaria bueno/ yo cuento el lobo y los tres cerditos/ y ella/ la Caperucita/
- (13)Sofía ¡no!/ ¡Pinocho!
- (14)Animadora ella/ prefiere Pinocho (x)
- (15)Candelaria empiezo yo// había una vez/ una Caperucita que estaba en su cama sentada/ entonces la mamá la llama ((finge la voz de la mamá)) hijita/ vení/ vení /por favor// y Caperucita va/ y le dice/ ¿querés llevar estos panqueques a la casa de tu abuelita?/
- (16)Victoria ((rie)) [¿panqueques?
- (17)Candelaria porque está enferma] y un poco (x) y un poco (x) con

	tos// entonces/ la mamá de Caperucita le dijo que vaya por el camino más corto y menos peligroso/ así no (x) no se encontraba con el lobo/ entonces/ después se fue por el camino más corto y menos peligroso/ a:/: después/ el lobo estaba en el camino más corto/ que era el peligroso/ y le dijo(x)//
(18)Sofía	¿qué le dijo?
(19)Candelaria	//se disfrazó de hadita y le dijo(x)
(20)Animadora	espera/ Cande/ ¿por qué el lobo estaba en el camino más corto y menos peligroso?/
(21)Candelaria	el lobo estaba/ porque/ porque/ él siempre sabía que por el camino más corto y menos peligroso/ la gente prefería ir/ por ese lugar (x)
(22)Sofía	¡dale/ seguí!
(23)Candelaria	entonces/ después/ el lobito le dijo ((imita la voz del lobo)) mirá/ Caperucita/ vos te metiste (x)/ te voy a hacer una carrerita hasta la casita de tu abuelita
(24)Vicky	no/ Cande/ no/ ¿no era que el lobo se había transformado en hadita?/
(25)Candelaria	no/ era la hadita/ hadita/ el lobo transformado en hadita/
(26)Sofía	bueno/ ¿entonces?/
(27)Candelaria	entonces (x)//
(28)Sofía	estabas contando que había dicho (x)
(29)Candelaria	bueno/ entonces /le dijo ((imita la voz)) mirá/ estás por el camino equivocado /andá/ la hadita/ la hadita / le dijo/ mirá/ estás por el camino equivocado/ andá por el otro que este es más largo/ pero/ en verdad/ era el más cortito// entonces /la mandó a Caperucita por el más largo/ y él/ se fue por el más cortito/ después/ el lobo llegó/ llegó a la casa de la abuelita de la Caperucita/ y dijo/ hola/ soy Caperucita/ abríme abuelita// pero hace voz más fina/ entonces la abuelita le dijo/ está abierto/ pasá/ mamita//entonces/ ¡abre la puerta! / y le dice/ ¡soy el lobo/ y te voy a comer!// entonces la abuelita/ corre como loca hasta el placard/ y se esconde/ después el lobo no la logra (x)/ no la logra (x)//

(30)Vicky	[¿atrapar?
(31)Sofia	se la come]
(32)Candelaria	atrapar/ comer/ entonces viene Caperucita/ y dice/ ¡toc/ toc! ¿puedo pasar/ abuelita?/ y dice el lobo/ ¡sí/ nenita/ pasá!(x)//
(33)Sofia	¿y qué hizo el lobo?
(34)Candelaria	se disfrazó de la abuelita/ se puso la ropa toda de la abuelita// hasta los anteojos//
(35)Sofia	¿todo?
(36)Candelaria	todo/ todo le sacó// entonces le dice/ ¡uy::/ abuelita/ ¡qué boca tan grande tenés!/ tienes/ entonces/ el lobito/ le dice/ para (x)//
(37)Animadora	¿le diría otra cosa?/
(38)Candelaria	no// es para/ es para// para hablarte mejor/ qué grande orejas tienes/ ¡para oírte mejor!/ ¡¡qué grande nariz tienes!!/ ¡¡para olfatearte mejor!!/[ERES EL LOBO
(39)Sofia y Vicky	UUY::]
(40)Candelaria	dice Caperucita y sale corriendo por toda la casa/ después ve un cazador/ pasaba por la casa de la abuelita/ y ve que el lobo/ e::/ la está persiguiendo a la chiquita//
(41)Vicky	¿a la chiquita?
(42)Candelaria	sí/ después viene el cazador/ entra/ y dice/ ¡alto aquí! ¿qué estás haciendo?/ entonces/ viene con el cuchillo y lo mata al lobo// entonces/ Caperucita/ después le agradece mucho/ después sacan a su abuelita ((ininteligible)) en la escondida ((risas)) y la encuentran/ la encuentran a la abuelita/ le dan/ un (x)
(43)Sofia	¡un vestido!
(44)Candelaria	NO::/ ella ya estaba vestida/ le dan los anteojos y (x)//
(45)Vicky	¿y que hace Caperucita?/ ¿te acordás?/ la canasta que tenía cosas(x) / ¡los panqueques!//
(46)Candelaria	le da a su abuelita/ y su abuelita le dice/ gracias/ y todos viven felices//
(47)Sofia	¿y el lobo?
(48)Candelaria	y el lobo/ muerto/ pues:/

(49)Animadora	¿por qué se llama Caperucita Roja?
(50)Candelaria	tenía una capa roja/ era una capa/ una capita/ con un sombrero/ que viene/ y un tipo mantita/ que siempre iba flameando/
(51)Animadora	muy lindo/ ahora/ Sofi (x)

Mayo de 2001. Taller al que concurren niños de colegios privados pertenecientes a un grupo social medio. Cuando se realiza la grabación, únicamente estaban presentes cinco niñas, pero sólo participan Candelaria, Vicky y Sofía, de siete años. Las otras eran más chicas, por lo que estas tres lideraban el grupo.

Candelaria narra un cuento tradicional, con modificaciones. Tiene muy buen manejo de las secuencias narrativas, puede predecir las acciones y razonarlas, ofrece información para completar la comprensión, usa distintas modulaciones de la voz y maneja la ironía.

CONVERSACIÓN 22	
(1)Florencia	tiene unos bigotes (x)//
(2)Betina	¿cómo está Nano? /
(3)Florencia	rico /
(4)Fernando	¿rico? / rico / ¿de qué?// ¿de gusto?
(5)Betina	sí/ no te metas /¿sí?/
(6)Fernando	¿y ese grabador?/
(7)Florencia	es de la Pili/
(8)Fernando	¿funciona?/
(9)Florencia	mm/
(10)Fernando	mía / taaiaaa./ (es)taba rica la leche//¡mirá! / tiene como un lunar en el ojo/sí:/ tiene ahí una cosa /en el ojo//no sabemos qué es/
(11)Florencia	¿dónde?/ ¿¡ adentro del ojo!?/
(12)Fernando	sí/ EN EL OJO/ GRABALO ((risas))

Intervienen en esta conversación Fernando de 9 años, sus hermanas Betina de 11 años, y Florencia de 21 (es quien maneja con disimulo el grabador). El lugar en donde se desarrolla la conversación es la casa de Fernando. Uso de la ironía para argumentar su desacuerdo con respecto al grabador.

CONVERSACIÓN 23

- (1)Carlos vos/ me estabas así matando/ Lisandro/
 (2)Fernando no te hagás el vivo/
 (3)Lisandro con la/ cuchara (x)/
 (4)Carlos mirá/ éramos dos compañeros/ y los teníamos que
 matar a los otros/ ((risas))
 (5)Betina ¡qué nabo!/ ¡qu(e)/ nabo! /a ver/ levantá la taza/
 (6)Fernando después/ hacé así: / con la remerita/
 (7)Carlos ((ininteligible)) //
 (8)Fernando ¿qué es?/
 (9)Betina ¿qué te importa? /// galleta/ galleta/ ¿querés? // (es)tán
 todos transpirados/ ustedes/ ¿no?/
 (10)Lisandro ¿nosotros?/
 (11)Fernando todos tenemos el pelo duro menos él /el peluquero hizo
 así/
 (12)Betina ¡ay! /¡qué asco!/
 (13)Fernando emparejemos la otra/
 (14)Florencia ¿qué pasó?/
 (15)Carlos yo me moví/ ¿no?/ cuando me estaba cortando/ ahí/ se
 cortó/ ahí/
 (16)Fernando cuando yo era chico/ mi papá /me estaba cortando la
 uña/ me corrí y me cortó el brazo/
 (17)Betina ¡ay! /¡qué asco!/
 (18)Fernando y después/ un día/ vos/ me estabas cortando las uñas/
 ((risas)) me moví:/ y/ me hizo aca todo esto/
 (19)Betina ay/ no me acuerdo/// como el día que esta/ estaba el
 Nano /era chiquito/ debe haber tenido dos años/ y ella:/
 le estaba poniendo un pullover/ y el tonto/ se le quedó
 enganchado un dedo en el pullover ((risas)) / y seguía
 pasando la mano y él no decía nada/ y el dedo/ el dedo
 se le hacía así/ cada vez más/ y más: ((risas))// yo quería
 ir al cumpleaños de Mariana(x) /
 (20)Florencia ¿cómo?
 (21)Betina hoy es el cumpleaños de Mariana/ y yo quería ir/
 (22)Florencia ¿y la Chiqui? /¿no se iba a pasar a Buenos Aires?

(23)Betina	(es)taba acá /pero (x)//
(24)Fernando	nosotros no tenemos clase(s)/ la otra semana/
(25)Betina	di-cho-sos/
(26)Lisandro	ustedes tienen /ajá/ ajá::/
(27)Betina	el lunes y el martes sí/ en la universidad/ ¿no?/ ustedes no tienen el martes/ nosotros sí/ el martes no tiene nadie/ según mi mamá/ era para todos los niveles/ escuchá esto/ dice/ mi- ma-má-/ que/ en- la- cir-cu-lar - del ministerio/ decía /que los maestros se están portando muy bien/ y hace mucho que están (x) ((ininteligible))/ entonces /se merecen el asueto/ yo le decía a mi mamá /inventate algo/ inventate una desinfección/ no seas tan chanta pue(s)// toda la semana sin clases/
(28)Carlos	mi prima/ mi prima/ cuando era chiquita había un banquito/ ¿no?/ entonces mi prima quería unos chocolate(s)/ y mi mamá/ no la dejaba/ ve:(x) mi tía no la dejaba/ va a sacar los chocolates/ y /estaba el banquito/ y iuuuuuu::/ hace así /mirá/ digamos que yo/ (es)taba /estaba así/ y se fue para atrás/
(29)Lisandro	en tu casa/ ahí /che/ va a la calle: a buscar la pelota: /y mirá /y sí /// mirá de ahí le ha quedado eso/ iba ahí /// Gustavo tiene una calle/ ¿no?/ bueno/ entonces /iba ahí la pelota/ ahí/ la iba ir a buscar /se tropieza// ((entre risas))
((Carlos se atraganta con la leche))	
(30)Betina	¡qué asco!!! ((risas))
(31)Fernando	¡qué asqueroso que es!!!
(32)Lisandro	me había /atragantado todo/
(33)Fernando	tirá un plato/ ((risas))
(34)Betina	¡ay / Dios!//
(35)Fernando	¡casi se mata/ este!//
(36)Betina	no me hagás reír/ que me va a pasar lo mismo que al enano/ no me hagan reír / lo mismo/ que al enano/ y hoy/ hoy la Taia/ lo estaba ((no se entiende)) un poco más /y lo comía/ y después/ éste:/ se empieza a largar a llorar/ y decimos/ no/ (es)tá actuando/ (es)tá actuando/

	porque ya le metía un hociqueo/ y- ay-ay-ay/
(37)Fernando	y/ y/ se estaba riendo/ y decía ¡ay! ay! ay! mientras se reía/ un poco más/ y le salía sangre:/ llora:ba/ y nosotros al lado/ se está haciendo/ ((entre risas)) se le caían las lá:grimas/
(38)Carlos	el otro día estábamos en mi casa/ ¿no?/ entonce(s)/ entonce(s) Fernando/ va a buscar la pelota/ entonce(s) hace así ((gesto imitando la acción)) va así/ pisa la pelota/ y se cae para atrás: ((risas))
(39)Fernando	fue cuando me hice esto ((muestra una herida)) ¡bah::! No la pisé a la pelota/ me tropecé(x) ((risas))
(40)Lisandro	¡ah! / el otro día/ iba a La Loma /¿la conocé a La Loma? // arriba de la casa de La Loma hay una cancha // ¿viste?/ y acá hay unos alambre(s) / y entonces yo venía corriendo / y no vi lo(s) alambre(s)
(41)Carlos	che /ustedes / ¿ven el show del bluper?/
(42)Betina	¿a las cinco dan?/
(43)Carlos	cin-co- y- me-dia/
(44)Betina	¿quién/ vino? /¿quién vino corriendo?/
(45)Lisandro	yo:/
(46)Betina	¡qué tonto!
(47)Fernando	vamo(s) a ver/
(48)Lisandro	no/ hoy no dan/ hoy/ es sábado/
(49)Fernando	[¡qué opa!]
(50)Lisandro	che/ che/]¿han visto ese/ que están dos chiquitos/ de dos años/ un año/ tres años /y/ y/ una mujer/ y un varón/ y entonce(s) /se tiran/ y se empiezan a dar/ un beso en la boca?/ ¿no?/ ¿han visto? //
(51)Fernando	y vo(s)/ [ha(s) visto (x)/
(52)Lisandro	y el varón la agarra/ la agarra así:/]
(53)Carlos	y vo(s)/ ha(s) visto/ cuando venía ese en/ en esky/ supongamos que vos/ (es)tás charlando con un amigo /y: /venía así:/ con el esky /y se cae /iuuuuuu /y el otro le pega/ y se vuela/ el otro se tropieza/ y le pe:ga al otro /y lo voltea//
(54)Fernando	parece la propaganda/ que venía el chiquito /en el coso/

	y que la madre lo trata de agarrar// ((risas))
(55)Carlos	¿qué?/
(56)Fernando	y que la madre lo trata de agarrar /y: se va de lar:go y hace así /((risas)) y se: da contra un alambrado/ ¿viste la propaganda de ayer?/ no/ ¿no la han visto a la propaganda de ayer?
(57)Lisandro	no- vis-te- esa que estaban jugando al fútbol/ ¿no? entonces/ por ejemplo/ que este era el arco/ ¿no?/ entonces/ (es)taba sola la pelota/ entonces/ viene el arquero a: sí:/ se tropieza/ y es GOOOL// ((risas))
(58)Carlos	después/ ¿sabés qué? / mirá /¡ah! /otra vez/ yo me acuerdo que yo/ estaba jugando al fútbol /y viene así/ ¿no? / va así / y el arquero /va a la pelota 7 así// en qué lugar la pelota/ el arquero/ (es)taba así /y / correteando a la pelota /y viene el otro así / ¿vamos?/

En esta conversación intervienen las mismas personas que en la secuencia anterior C22, a ellas se suman Carlos y Lisandro de 9 años compañeros de colegio de Fernando. Todos se encuentran tomando la merienda.

Se da un relato en el que se narra acciones, hay una proyección de reacciones propias y de otros.

El relato es relevante porque todos los interlocutores conocen el contexto. El entorno escolar el que aluden es conocido, porque son hijos de docentes.

CONVERSACIÓN 24	
(1)Eduardo	¿querés/ o no querés?/
(2)Cosme	no/ porque la Mirta me dijo/ que/ que/ tome un coso de jugo no más porque/ porque/ ya tomé licuado/
(3)Eduardo	¿y quién es la Mirta? / ¿ah?/ ¿quién es ella? /¿ah?/ ¿ah?
(4)Cosme	((silencio))//
(5)Beto	¡hola!
(6)Eduardo	chau/
(7)Beto	hoy ustedes se iban a ver a los gelatinazos/ ¿no?/
(8)Eduardo	¡gelatina!/ ((ininteligible))

(9)Beto	y ¿ qué tal estuvo?/ ¿ estuvo lindo?
(10)Eduardo	no/ no/ no estuvo bueno/
(11)Beto	¿qué la obra de teatro? /¿gelatina?
(12)Eduardo	sí (x)/
(13)Beto	¿no es linda?/ ¿por qué?/
(14)Eduardo	¡un plomino!/
(15)Beto	¿aburrida?/ ¿no?/ ¿es graciosa(x)?/
(16)Eduardo	no/ no/ es para chicos/ más chiquititos/ no es muy graciosa//((ininteligible))
(17)Eduardo	¿dejamos esto?/ ¿qué se hizo Cosme?/ aquí está su jugo/ bueno/

Noviembre de 2000. Eduardo de diez años quien colabora en la atención de los más chicos y Cosme de siete. Los dos se encuentran en el comedor de la parroquia. Luego entra Beto también de diez años y Cosme se va. Discurso argumentativo que descalifica. Relaciones de poder.

CONVERSACIÓN 25	
(1)A1	[vamo(s) a jugá
(2)A2	meta, vamo (s)/ vamo(s)]/
(3)A3	tomemos la coca/
(4)A1	tomemos/ tome:mos/
(5)A4	¿quién derramó? /la coca/ la coca/
(6)A2	traigo un trapo de la cocina
(7)A1	che/che:/
(8)A4	mañana te llevo a jugá a la pelota (x)// ¡felices pascuas! ((se dirige a mi))
(9)Yo	¡hola!/
(10)A4	¿qué hace?/
(11)A1	yo sé / viene a observar la clase/
(12)A3	¡te cuento un cuento! / dale/ te cuento un cuento/ es de Pinocho/
(13)Yo	bueno/ te escucho/
(14)A3	es de Pinocho/ él/ este era un chico que mentía mu:cho/lo

	robaron/ entonces lo salvó la princesa/ y le hizo un chico muy lindo/ muy limpieito/ y que le haga caso a su papá
(15)A4	[uuuu/ qué fiero/
(16)A1	no es así]/
(17)A3	esperen:/
(18)A1	no/ contemos otro/
((entra la ordenanza))	
(19)Ordenanza	si no salen / le aviso a la señora/
(20)A1	((parodiando el tono de voz de la portera)) (si no se salen no hay (x)
(21)Ordenanza	mo-co-so (x) ((ininteligible))
(22)A3	dale/ boludo/ poné: (x)

Noviembre de 2000. En un recreo los chicos permanecen en el aula. Son cuatro varones de 10 años aproximadamente. Me siento cerca del grupo para poder grabar. Se nota en el relato un desconocimiento de la superestructura narrativa. Un tema interesante para trabajar en interacción.

CONVERSACION 26	
(1)Maestra	tenían que ilustrar/ les pedi/ les dije que con crayones/ no// manchan todo//
((recorre el aula y observa algunos trabajos))	
(2)Maestra	decime/ ¿qué es esto?
(3)A1	es que: mi (ma)má me dijo- ella -dijo/ traemelo. el/ el /cuader(no) mi mamá la tira// le/ ha caí(o) es que: mi ((confuso)) /tomaba leche
((corte en la grabación))	
(4)Maestra	el que no hizo/ me explica/ oral-men-te/ a ver/ Luis/ ¿querés?
(5)Luis	no me acuerdo mucho//
(6)Rodrigo	che/ seño/ era muy difi:cil la tarea // no pude(imos)/ no hicimo// ningun(no)/ ninguno lo hizo// lo(s) chico(s) //para mañana/ ¿si?

En la misma escuela donde se realiza C24 se recogen estos fragmentos. Las grabaciones están cortadas por desperfectos en el grabador. Se trata de niños que concurren a tercer año de EGB, es decir que sus edades oscilan entre ocho y nueve años. Las estrategias usadas en la conversación tienden a argumentar para pedir disculpas por un trabajo no realizado.

CONVERSACIÓN 27

- | | |
|-------------|--|
| (1)Maestra | vamos a ordenar lo que leímos sobre Coquena (x) |
| (2)José | no hay que matar a los animales |
| (3)Maestra | ¿quién lo dice? |
| (4)Pamela | Coquena/ que es un duende |
| (5)Maestra | ¿cómo es ese duende? |
| (6)Pamela | con sombrero/ bueno/ se viste con sombrero/ ojotas/
escarpines/ |
| (7)Alberto | también tiene un poncho (x) |
| (8)Roberto | también / también tiene un [sombrero (x) |
| (9)Alberto | tiene un sombrero/ es un sombrero/ que es medio
marrón con/ con ((ininteligible)) en la punta (x) |
| (10)José | es como de paja/ |
| (11)Maestra | ¿qué pasa con Coquena? |
| (12)Yamila | hay un pastor que (x) ¿qué hace?/ |
| (13)Ismael | que dice / que no mate las vicuñas con armas de fuego |
| (14)Pamela | el duende se asusta |
| (15)Ismael | ¿quién se asusta? / el duende / no |
| (16)Yamila | ¿se asusta?/ ¡no! |
| (17)Pamela | bueno/ se enoja// |
| (18)Maestra | ¿quién más aparece? |
| (19)Varios | ¿el cazador! |
| (20)José | tira dos balas ¡pum! / ¡pum! [Y las vicuñas se escapan |
| (21)Yamila | no/ José/ estás inventando] |
| (22)Alberto | si se puede inventar/ porque es fantástica |
| (23)Yamila | (es) ta bien/ cuando escribamos/ entonces/ ahí le
metamos más cosas |
| (24)José | las vicuñas/ se escapan/ se van corriendo/ porque se le |

mete mie (do)/ tienen miedo	
((fragmento ininteligible, hablan todos juntos))	
(25)Pamela	aparece Coquena (x)
(26)Yamila	el cazador le hace caso
(27)Roberto	le dice que no va a matar/ ¡más vicuñas!
((fragmento ininteligible, hablan todos juntos))	
(28)Pamela	aprende la lección
(29)Maestra	se acuerdan /¿qué le dijo el pastor?// eso tan bonito (x)
(30)Alberto	yo/ yo// eso bien bonito de las miradas
(31)Yamila	en las mansas pupilas/ oscuras (x)
(32)Alberto	brilla el dios
(33)Pamela	no/ la mirada del dios / no/no/ ¿cómo es?/ ¿la mirada serena?
(34)Yamila	eso es bonito/ para la obra/ lo pongamos/ dale/

(35)Yamila	no inventés/ ¡como vas a meter ahí/ un conejo! / este tipito está au*
(36)José	[que el cone diga (x)
(37)Yamila	preguntale a la seño]
(38)José	sí/ si se puede/ se puede [porque es cuento
(39)Pamela	en los cuentos sí] esto es una obra con tí-te-res/
(40)José	ne-ni-ta/ es lo mismo/ fuchi/ fuchi**/

Abril de 2001. Estas grabaciones se realizan en una escuela estatal que está alejada del radio céntrico. Se trata de cuarto año de EGB, los chicos tienen entre ocho y nueve años.

La conversación de estos chicos está contaminada por el entorno escolar y la presencia de la maestra. No se generan interacciones constructivas, ni se orienta la actividad hacia un proceso escriturario creativo.

Cuando los chicos se encuentran solos porque la maestra se ha retirado, la conversación resulta más fluida.

*palabra tomada del inglés *out* que significa que está afuera, “está loco”.

**expresión que significa “retirate”.

CONVERSACIÓN 28

- (1)Ana hay que ordenarlo// [ecología/ literatura/ cultura
(2)Carolina juegos/ economía] medicina/ matemática/
(3)Sofia enfermería/ y co-mu-ni-ca-ción/
(4)Carolina a ver/ yo te lo digo/ todo de corrida/ leo de corrida
(5)Consuelo pará/ pará/ no va antes.
(6)Ana ((molesta)) e-co-lo-gía-li-te-ra-tu-ra-ju-e-go-
(7)Carolina no/ pará: /antes va deportes/ docente/ abogacia// tiene/
el alfabeto/ orden alfabético
(8)Consuelo ah:./ vos decís ((ininteligible)) te lo cre-es/
(9)Sofia un libro de ecología// ¿cuál puede ser?
(10)Consuelo no/ no/ e-co-lo-gía /es un tema
(11)Sofia bueno/ pero es un libro
(12)Consuelo dice por autor/ por tema/ por título
(13)Sofia todos los nombres// a ver/ ¿cuál puede ser por tema?//
(14)Ana hay que ordenarlo// [ecología/ literatura/ cultura
(15)Sofia mirala// ¡a Susana! ((ininteligible))
(16)Consuelo ((baja la voz))me dio gracia lo de Susana:./ ((risas)) // te
lo juro/ lo del teleférico/ te- lo-ju-ro ((risas)) te lo juro
que agarró//
(17)Sofia lo que me dio gracia/ fue lo de Magdalena ((risas)) se
cayó (x) de panza ((risas))
(18)Ana era el texto de la página:/ ciento- cin-cuen-ta- y -o-cho
(19)Carolina ya lo hice//
(20)Ana mirá:./ mirá/ Sofia/ o atendés / o te vas/
(21)Consuelo ¡ay!/ vos también te reiste/ con/ con: /cuando/
Magda(lena)
(22)Ana hay que ordenarlo// [ecología/ literatura/ cultura/
(23)Carolina juegos/ economía] medicina/ matemática/
(24)Sofia enfermería y comunicación//
(25)Carolina a ver/ yo te lo digo/ todo de corrida/ leo de corrida
(26)Consuelo pará/ pará/ no va antes.
(27)Ana ((molesta)) e-co-lo-gía-li-te-ra-tu-ra-ju-e-go-
(28)Carolina no/ pará: /antes va deportes/ docente/abogacia// tiene/
el alfabeto/ orden alfabético

- | | |
|--------------------------------|--|
| (29)Consuelo | ah::/ vos decís ((ininteligible)) te lo cre-es |
| (30)Sofía | un libro de ecología// ¿cuál puede ser? |
| (31)Consuelo | no/ no/ e-co-lo-gía /es un tema |
| (32)Sofía | bueno/ pero es un libro |
| (33)Consuelo | dice por autor/ por tema/ por título |
| (34)Sofía | todos los nombres// a ver/ ¿cuál puede ser por tema? |
| ((se interrumpe la grabación)) | |

Un grupo de niñas, Ana, Carolina, Sofía y Consuelo (entre 10 y 11 años). Concurren a quinto año de EGB, en un colegio privado. Se encuentran solas realizando una tarea en una sala. La celadora dejó el grabador cerca de la mesa en donde trabajan las chicas.

La interacción facilita la proyección de acciones, la resolución de problemas.

Las niñas razonan, justifican las acciones, preguntan tratando de organizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, Jean-Michel (1992) *Les textes: Types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.
- Aristóteles (1964) *Retórica*, Madrid: Aguilar.
----- (1979) *Poética*, Madrid: Aguilar.
- Austin, John L. (1989) *Ensayos filosóficos*, Madrid: Alianza.
----- (1990) *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Beaugrande, Robert-Alain Dressler, Wolfgang (1997) *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, Enrique (1982) *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa Calpe.
- Beuchot (1998) *La retórica como pragmática y hermenéutica*, Barcelona: Anthropos.
- Blanck, Guillermo (1987) "Teoría y método para una ciencia psicológica unificada" en Siguán (Coord.) *Actualidad de Lev S. Vigotski*, Barcelona: Anthropos.
- Blum-Kulka (2000) "Pragmática del discurso" en Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*, Barcelona: Gedisa.
- Boves Naves, María del Carmen (1992) *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*, Madrid: Gredos.
- Bourdieu, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal/Universitaria.
- Briz, Antonio (1998a) *El español coloquial en la conversación. Esbozos de una pragmagramática*, Barcelona: Ariel.
----- (1998b) *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid: Arcos/Libros.
----- (coord.) (1995) La conversación coloquial (Materiales para su estudio) en *Cuadernos de Filología*, Departamento de Filología Española de la Univ. de Valencia.

- Brown, Gillian y Yule, George (1993) *Análisis del discurso*, Madrid: Visor.
- Burke, Peter (1994) *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome (1990) *El habla del niño*, Barcelona: Piados.
- Calsamiglia, Helena (1991) "El estudio del discurso oral" *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 2(12).
----- y Tusón Vals (1999) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carranza, Isolda (1998) *Conversación y deixis de discurso*, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cerezo, Manuel (1994) *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*, Barcelona: Octaedro.
- Cestero Mancera, Ana Ma. (2000) *Los turnos de apoyo conversacionales*, Servicio de publicaciones Universidad de Cadiz.
- Cicerón, Marco Tulio (1946) "De la invención retórica" en *Obras Completas. Vida y Discursos*, Madrid: Anaconda.
- Crystal, David (1994) *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*, Madrid: Taurus.
- Cook-Gumperz, Jenny (1988) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós.
- Corbière, Emilio (1999:148) *Mamá me mimó, Evita me ama*, Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Coulon, Alain (1988) *La etnometodología*, Madrid: Cátedra.
- Dascal, Marcelo (1999) "La pragmática y las intenciones comunicativas" en Dascal, M. (comp.) *Filosofía del lenguaje II. Pragmática*, Valladolid: Trotta.
- De Mauro, Tulio (1982) *Guía para el uso de la palabra*, Barcelona: Ed. del Serbal.
- Desinano, Norma , Barbone, Liliana y Grodek, Adriana (1996) *Estudios sobre interacción dialógica*, Rosario: Homo Sapiens.
- Desinano, Norma (coord.) (1999) *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*, Rosario: Homo Sapiens.

Ducrot, Oswald (1986) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona: Paidós.

Escandell Vidal (1993) *Introducción a la Pragmática*, Barcelona: Anthropos.
----- (1995) “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas” en *Revista Española de Lingüística*, Año 25, fasc.1, Madrid: Gredos.

Farr, Robert M. (1984) “Las representaciones sociales” en Moscovici S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós.

Gallardo-Paúls, Beatriz (1993) *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges.

Geertz, Clifford (1988) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

Goffman, Erving (1987) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid: Amorrortu- Murguía.

----- (1970) *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*, Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Grice, H.P. (1995 a) “Las intenciones y el significado del hablante” en Valdez Villanueva (ed.) *La búsqueda del significado*, Murcia: Tecnos.

----- (1995 b) “Lógica y conversación” en Valdez Villanueva, op. cit.

Jodelet, Dense (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós.

Haverkate (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.

Hernández Sacristán, Carlos (1999) *Culturas y acción comunicativa*, Barcelona: Octaedro.

Hidalgo Navarro, Antonio (1997) *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*, Universitat de Valencia.

Homero (1976) *Odisea*, Madrid: Editora Nacional.

Jaeger, Werner (1985) *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, México.

- Julio, Ma. Teresa y Muñoz, Ricardo (comp.) (1998) *Textos clásicos de pragmática*, Madrid: Arcos/Libros.
- Kerbrat-Orecchioni, C (1996) *La conversation*, Paris: Seuil.
- Lavandera, Beatriz (1975) *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires: CEAL.
- López Eire, Antonio (1997) *Retórica clásica y teoría literaria moderna*, Madrid: Arcos/Libros.
- López Morales (1994) *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca: Biblioteca Filológica, Colegio de España.
- Maingueneau, Dominique (1999) *Términos claves del análisis del discurso*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marafioti, Roberto (1998) *Recorridos semiológicos*, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Marc, E. y Picard, D. (1992) *La interacción social*, Barcelona: Paidós.
- Michaels, Sarah (1988) "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso" en *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós.
- Moure, Teresa (1996) *La alternativa no-discreta en Lingüística. Una perspectiva histórica y metodológica*, Universidad de Santiago de Compostella.
- Newman, Griffin y Cole (1989) *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*, Madrid: Morata.
- Ong, Walter (1993) *Oralidad y escritura* Buenos Aires: F.C.E.
- Parret, Herman (1993) *Semiótica y Pragmática*, Buenos Aires: Edicial.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tytec (1989) *Tratado de la argumentación*, Madrid: Gredos.
- Platón (1959) *La República*, Madrid: Ed. Ibéricas.
- (1965) *Fedro o de la belleza*, Buenos Aires: Aguilar.
- Pomerantz y Fehr (2000) "Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido" en Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*, Barcelona: Gedisa.

Poyatos, Fernando (1994) *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.

----- (1994b) *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo.

Puig, José María (1998) *Aprender a dialogar. Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Buenos Aires: Aique.

Quintiliano de Calahorra (1997) *Sobre la formación del orador. Obra completa*, Universidad Pontificia de Salamanca.

Rabossi, Eduardo (1999) "Actos de habla" en Dascal, M., op. cit.

Rogers y Freiberg (1996) *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona: Paidós.

Schiffrin, Deborah (1992) "El análisis de la conversación" en *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid: Visor.

Sperber, Dan y Wilson, Deirdre (1994) *La relevancia*, Madrid: Visor.

Van Dijk, Teun (1988) *Texto y contexto*, Madrid: Cátedra.

----- (1996) *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI.

Vigotsky, Lev (1986) "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" en Luria, Leontiev, Vigotsky, *Psicología y Pedagogía*, Madrid: Akal.

----- (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.

----- (1992) *Pensamiento y lenguaje*, Bs.As.: La Pléyade.

Wertsch, James (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.

Wittgenstein (1988) *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Crítica.

----- (1989) *Los cuadernos azul y marrón*, Madrid: Tecnos.

INDICE

Introducción	1
1. Marco teórico	6
1.1. Desde la retórica clásica a una nueva teoría de la argumentación	9
1.2. Del significado lingüístico al significado contextual	14
1.2.1. La teoría de los actos de habla	15
1.2.2. Toma de turnos	23
1.2.3. Las implicaturas conversacionales	25
1.2.4. La cortesía	27
1.2.5. La relevancia	30
1.3. Algunos aspectos de la teoría de Vigotsky	32
1.4. La etnometodología	35
1.5. Conversar: alcances del concepto	39
2. Metodología	
2.1. Supuestos teóricos	43
2.2. Objeto de estudio y algunos antecedentes sobre su tratamiento	46
2.3. Procedimientos en la investigación	
2.3.1. Universo y muestra	48
2.3.2. El corpus	51
2.3.3. Análisis de los datos	53
3. Interacción conversacional entre niños	
3.1. Intencionalidades y principio cooperativo	55
3.2. Expectativas culturales y sociales sobre el comportamiento lingüístico	60
3.3. Dinamismo de la interacción	61

3.4. Argumentaciones y debates	64
3.5. La conversación como andamiaje	69
3.6. La construcción del relato en interacción	72
3.7. Efectos contextuales en la conversación	79
3.8. Representación social	84
3.8.1. La representación social en los niños	85
3.8.2. La representación social de la conversación	89
4. Para re-pensar la conversación en las aulas	94
Anexo	103
Bibliografía	139
Índice	144

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
 DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS