GT 16: Prácticas discursivas y educación

Conflictos y argumentación como prácticas sociales: su manejo en el salón de clase

Beatriz Gabbiani

Departamento de Psico y Sociolingüística, Instituto de Lingüística, FHCE, Udelar.

begabb@adinet.com.uy

Conflictos y argumentación en el salón de clase

El presente trabajo es una excusa para continuar la reflexión iniciada con la ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación y III de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Gabbiani, 2011). Los temas relacionados con las situaciones de conflicto en el salón de clase, la necesidad de argumentar y las posibilidades que estas situaciones brindan para el aprendizaje social fueron abordados también en Gabbiani (2012), y pretendo seguir indagando en estas posibilidades en este trabajo para respaldar la necesidad de intervenciones pedagógicas que permitan el desarrollo de la argumentación tanto para la vida cotidiana como para fines escolares del momento, y académicos o profesionales en el futuro de niños y adolescentes.

En los trabajos a los que hice referencia en el párrafo anterior, los conflictos analizados tienen que ver con posturas diferentes frente a un mismo tema (por ejemplo, el caso de un problema de unos alumnos con una maestra que visitaba la clase para presentar el ensayo de una obra de fin de año con sus alumnos y las distintas representaciones que se confrontan al otro día sobre lo ocurrido, con una visión de la maestra del grupo y otra de los chicos, o los episodios en los que se ponen en juego las relaciones de poder en el salón de clase). En esta ocasión me voy a concentrar en conflictos que no surgen de la confrontación de opiniones o puntos de vista mantenidos por personas diferentes, sino de los que surgen en el discurso de una misma persona. En los textos ya citados, señalé que Buttny (2004) sostiene que al analizar en el nivel local de la conversación cómo los participantes dan sentido a sus circunstancias y las comunican, se puede ver cómo hablar sobre problemas tiene importancia para los interlocutores en términos, por un lado, de responsabilidad, y por otro por el manejo de

opciones posibles y con el objetivo de ser entendido. En la base de la idea de problema o conflicto hay un desacuerdo, y este desacuerdo puede referirse a la naturaleza de los problemas o a lo que hay que hacer al respecto. En los textos que analizo aquí ocurre algo similar, pero no en un marco conversacional sino en la manera en que una persona (en este caso, un niño o un adolescente) manifiestan sus opiniones y tratan de dar sentido y comunicar opciones posibles.

Johnson y Johnson (2009: 38) señalan que llama la atención la escasa frecuencia con que se promueve el conflicto en contextos escolares, y consideran que esto puede sugerir que para muchos educadores el conflicto traería más resultados negativos que positivos. Los autores no están de acuerdo con esta postura, y sostienen por su parte, que evitar el conflicto acarrea consecuencias negativas: perjudica las relaciones interpersonales y las actividades en equipo, aumenta la competitividad y hasta puede llevar a otro tipo de conflicto, más difícil, costoso y doloroso de manejar. Para Johnson y Johnson existe un conflicto cuando ocurren actividades incompatibles, o sea, cuando una actividad interfiere, afecta o impide que otra ocurra. En contextos escolares, señalan que hay cuatro tipos importantes de conflictos, que presentan de la siguiente manera:

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

En la medida en que voy a analizar producciones individuales y no conversaciones, en esta ocasión, a diferencia de los trabajos anteriores ya mencionados, me concentraré en los conflictos conceptuales. Por otra parte, en esta ocasión voy a trabajar sobre textos escritos y esto agrega una dificultad más a la tarea que encaran los chicos: no solamente deben argumentar, sino que además deben hacerlo de acuerdo a las normas y preferencias de las prácticas escriturales. La escritura, precisamente, exigirá que la organización del texto presente una estructura adecuada y que los argumentos presentados sean coherentes y pertinentes para la audiencia a la que van dirigidos. Núñez (1999), al analizar textos argumentativos de adolescentes chilenos desde un punto de vista cognitivo-discursivo, señala que se pueden

identificar al menos dos subprocesos fundamentales en la producción de este tipo de textos: la justificación y la negociación. Para la autora estos procesos son fundamentales en el desarrollo cognitivo de quienes están ingresando en nuevos contextos, y son ellos los que permitirían la interacción con otros y el reconocimiento de distintos puntos de vista. La autora señala, también, las dificultades inherentes a la tarea escrita en función de la sobrecarga cognitiva que implica.

Si además tenemos en cuenta los componentes del cuadro argumentativo señalados por Lo Cascio (1988, en Núñez 1999), a saber, el marco y el contenido, o sea la relación con la situación pragmática por un lado, y el núcleo fundamental o estructura argumentativa, por el otro, nos vamos a encontrar con que en ambos episodios a analizar, la consigna para la elaboración del texto surge en el momento, de parte del docente/investigador, o sea que no forma parte de ningún tipo de secuencia didáctica, y los textos son espontáneos, es decir, no hay instancias de relectura, corrección y reescritura de los mismos. Analizaremos, entonces, textos espontáneos, sin preparación ni corrección, que presentan las opiniones de los chicos sobre el tema propuesto sin tener en cuenta una audiencia definida.

El primer episodio surge a partir de la conversación sobre el Plan Ceibal y la posibilidad de que se suspenda el plan y se retiren las computadoras. El tema se conversa con pares de niños, con los que se están haciendo tareas en la XO. Quien conversa con los niños y luego les pide que escriban es una investigadora que viene teniendo encuentros con los chicos para estudiar el trabajo en pares[1]. En este caso, los dos niños tienen opiniones distintas y se les pide que escriban planteando su posición frente al tema. Transcribo aquí la opinión de una niña de 5º año de escuela, en una institución ubicada en un barrio de contexto crítico. Es necesario aclarar que en ambos textos corregí las faltas de ortografía para no distraer la atención de lo que estamos analizando, pero dejé la organización de los textos tal cual fuero producida por los chicos.

Texto 1

Yo pienso que tiene que sacar las compu porque si no cuando se rompe y algunos piensan que no tenían que sacar la computadora para poder jugar a los juegos y escuchar música, pero por otro lado esta bueno tener la compu

[1] Las actividades se realizan en el marco del proyecto *Impacto del Plan Ceibal en el funcionamiento cognitivo y lingüístico de los niños,* Programa de Proyectos de Investigación Orientados a la Inclusión Social de la Comisión Sectorial de Investigación Científica en 2008. Responsables: Susana Martínez y Maren Ulriksen; investigadores: Paula Achard, Beatriz Gabbiani, Rosario Gutiérrez, Alicia Kachinovsky y Beatriz Rodríguez Rava; colaboradores: Ramón Álvarez, Graciela Arámburu, María Noel Givogre y Liliana Olivera (cf. Kachinovsky, Martínez e. a. 2013).

La niña, a la que llamaré Rosita, tiene «problemas» con la computadora que se ven reflejados en su texto, ya que comienza con una postura afín a la suspensión del plan, la justifica y luego introduce la opinión de otros (es decir, conoce y maneja los distintos puntos de vista), y termina entrando parcialmente en contradicción con el inicio. En realidad, Rosita quiere y al mismo tiempo no quiere tener la computadora. En su propia experiencia, cuando se rompe la XO en su casa la hacen responsable de la rotura, aunque haya sido su hermana más chica quien la rompió. Pero «por otro lado», como ella misma dice, le gusta tener la computadora porque puede hacer distinto tipo de cosas con ella. La complejidad de la situación que vive no queda claramente expresada en el texto, que resulta difícil de comprender si uno no conoce su situación personal. Si esta conversación y la redacción del texto hubieran surgido en clase, serían el lugar ideal para analizar los argumentos utilizados y ver las razones que subyacen a que quiera que el plan se suspenda y se mantenga al mismo tiempo. Hecho esto, se podría trabajar sobre el texto buscando los mecanismos lingüísticos más adecuados para expresar sus sentimientos encontrados y balancear los argumentos. Rosita es una niña locuaz, que está en condiciones de entender puntos de vistas diferentes y las razones que los justifican, pero todavía tiene problemas básicos con la escritura, y, fundamentalmente, no está inmersa en prácticas letradas que la hagan sentirse cómoda con las mismas. Por otra parte, la consigna recibida fue muy vaga «escribí lo que opinás», no hay allí una aclaración de para quién y por qué, es decir, no se estableció una audiencia para este texto, lo cual también dificulta la elaboración del mismo.

El segundo texto[2] está escrito por una chica de 17 años que asiste a 3º año en un liceo público de una ciudad del interior del país. También aquí se propuso un texto fuera de una secuencia didáctica, bajo la consigna «Escribe sobre las ventajas y desventajas de ser uruguayo». El ejemplo que presentamos aquí presenta también una contradicción entre el inicio y el final.

> Texto 2
>
> En mi opinión las ventajas de ser uruguayo son:
>
> Vivir en un país en el cual no hay tanta inseguridad es ventajoso.
>
> Tiene un buen desarrollo de la actividad ganadera y agrícola, por lo que nos beneficia mucho. Es un país que tiene muchos hermosos e históricos lugares para recorrer.
>
> Además nosotros los uruguayos tenemos costumbres y tradiciones muy originales y bellas. Tenemos una pasión por el futbol y nos gusta representar bien a nuestro país, sobre todo en el deporte. Las desventajas de ser uruguayo son: muchas veces copiamos modas de otros países y no tenemos mucha originalidad. Prestamos más atención a los

[2] El texto forma parte del corpus recogido por Marcela Milano para su trabajo en el marco de la asignatura Taller Metodológico II, de la Licenciatura en Lingüística, del año 2012 bajo la responsabilidad de Beatriz Gabbiani.

> famosos argentinos que a nuestra propia televisión. Cada vez tememos más a la inseguridad de nuestro país porque de hecho está creciendo. Crecen los robos, las violaciones, los asesinatos etc.

Cuando analizamos el conjunto de los 28 textos recogidos en esta clase, vemos que la seguridad aparece a veces como ventaja y a veces como desventaja. En el primer caso en general se compara a Uruguay con otros países («Hay menos crímenes y robos que en otros lugares»), en tanto que otras veces aparece como desventaja haciendo referencia a la inseguridad («Las desventajas de ser uruguayo hoy en día son, la inseguridad que hay culpa de la droga.» O, en otro texto, en una serie de desventajas, «la poca seguridad en casas y ciudades»).

A diferencia del primer caso, en que las conversaciones previas con la niña habilitan a la investigadora a entender sus sentimientos encontrados, en esta oportunidad no tenemos un conocimiento previo ni un contacto posterior con la autora del texto que facilite la comprensión de lo que buscó expresar. Si buscamos marcas lingüísticas que nos orienten, vemos que en la primera aseveración «Vivir en un país en el cual no hay tanta inseguridad es ventajoso», el hecho de que diga «no hay tanta inseguridad» deja ver que hay inseguridad y que seguramente de forma implícita la chica está comparando con otros países, en donde hay más inseguridad. De forma complementaria, podemos ver que en la aseveración final «Cada vez tememos más a la inseguridad de nuestro país porque de hecho está creciendo. Crecen los robos, las violaciones, los asesinatos etc.», la elección léxica muestra un proceso que avanza, por lo tanto comienza diciendo que no hay tanta inseguridad pero termina señalando que está creciendo. Desde un punto de vista lógico, no hay incompatibilidad entre las dos aseveraciones, que en realidad se complementan. El problema aquí es usar el mismo tema, la seguridad/inseguridad, como ventaja y desventaja, lo que hace que el texto pierda fuerza argumentativa. La discusión previa de estos temas y la revisión y reescritura de los textos, con consignas que establezcan claramente quién, por qué, a quién y para qué escribe, podría llevar a estos niños y adolescentes a producir textos argumentativos con mejor manejo tanto del marco como del contenido.

La argumentación como objeto de estudio

Cuando nos proponemos abordar la lengua como práctica social desde un marco discursivo y en base a géneros, es válido preguntarse si es necesario enseñar los géneros. En la medida en que se trata de prácticas sociales, lo importante es generar las oportunidades en que el lenguaje se use de forma significativa y para cumplir objetivos comunicativos de alguna índole, y no necesariamente concentrarse en las formas lingüísticas. Desde este punto de vista, es posible defender el aprendizaje por inmersión en ese tipo de situaciones. Sin embargo, también es posible seguir estos presupuestos con otra visión de la intervención docente, es decir, partiendo

de los usos significativos de la lengua para llegar a instancias de reflexión sobre la misma. Para el caso particular de la argumentación, Prat (2000: 51) sostiene: «la capacidad de argumentar, que se adquiere desde pequeños en situaciones cotidianas, hay que enseñarla para saberla utilizar y adecuar en diferentes áreas de conocimiento, pues en cada una presupone la adquisición y posterior utilización de diferentes habilidades. Si en la comunicación diaria la argumentación puede significar una cierta capacidad para producir tesis que provienen de las experiencias y convicciones de cada cual con capacidad de rebatir o modificar las ideas de los demás, en ciencias, por ejemplo, será necesario, además, que se utilicen razones basadas en los conocimientos científicos.» La reflexión sobre las formas (gramaticales, textuales) no debe confundirse con el estudio de tipos textuales que no tengan en cuenta las condiciones de producción y recepción de esos textos. Respecto a esto, Prat sostiene que centrar la atención exclusivamente en los aspectos estructurales de textos modélicos podrá llevar a que los alumnos produzcan textos formalmente bien construidos, pero no asegura que, desde el punto de vista de un área disciplinaria, esta construcción correcta «se traduzca en una mejora de la capacidad de razonar, de relacionar, de explicar, de aplicar conocimientos, de describir, de argumentar; en definitiva, que (…) haya servido para aprender, que es justamente lo que se pretendía» (Prat, 2000: 51). Los ejemplos que vimos en esta ponencia no surgen en clases sino en actividades extra, fuera del marco habitual de las actividades curriculares. Sin embargo, sabemos que muchas veces las propuestas de elaboración de textos argumentativos, cuando tal cosa existe, se realizan de forma descontextualizada, o por lo menos sin aclarar suficientemente los aspectos sociopragmáticos en donde podría funcionar el texto en cuestión.

Como señalan Muller Mirza e.a. (2009: 68-69), la argumentación implica procesos cognitivos, interactivos y dialógicos para la construcción de sentidos. Pero además no ocurre en un vacío social, sino que se desarrolla en contextos institucionales y culturales. Para estos autores hay que tener en cuenta varias dimensiones para analizar la argumentación, entre las que destacan las siguientes:

- La dimensión intrapersonal de la argumentación, que refiere a qué instrumentos psicológicos se requieren en el nivel individual para poder participar de una actividad compleja desde el punto de vista cognitivo y emocional. En este sentido, para poder argumentar es necesario tener la capacidad de descentración, es decir, poder tener en cuenta la postura de otra persona, relacionar el punto de vista propio con el de los demás, justificar y dar evidencias. Cuando la instancia argumentativa se da cara a cara, en un diálogo, es más fácil para un niño entender el punto de vista del otro. En la escritura, se requiere mayor esfuerzo para identificar el propósito del texto a producir, de allí la importancia de identificar en la consigna el objetivo del texto y a quién va dirigido.

En cuanto al aspecto emocional, es importante tener en cuenta que en una argumentación uno se compromete y asume riesgos, puesto que los objetivos de la argumentación pueden acarrear consecuencias positivas o negativas. Entre otros riesgos se encuentra nada menos que el de la ruptura de la relación con el interlocutor. Los escolares y liceales que escriben textos de opinión como los que vimos en esta ponencia saben que los lectores son los docentes, y por lo tanto sienten el peso de la relación que tienen con los adultos referentes al manejar argumentos.

- La dimensión dialógica e interpersonal, es decir, cómo la argumentación, en tanto que un tipo particular de diálogo, contribuye a que los individuos puedan entrar a un campo específico de actividades, en una cultura y en el aprendizaje. Indudablemente, no será lo mismo interactuar y argumentar con pares, con adultos o con alguna otra persona jerárquicamente superior. Los niños pequeños toman parte en diálogos argumentativos en la vida cotidiana, tanto con pares como con sus padres, pero la argumentación puede ser también un factor de aprendizaje como herramienta para construir nuevos conocimientos y también nuevas relaciones con otros y consigo mismo (Muller Mirza 2009: 76).
- Los tópicos o contenidos no son sólo el origen que da lugar a una argumentación, sino que pueden restringir o aumentar los procesos argumentativos. Por otra parte, no se discuten de la misma manera los problemas en matemática, historia o física. La relación con los hechos y las tradiciones discursivas son diferentes en cada disciplina. Hay diferentes reglas para argumentar sobre diferentes temas y en distintas actividades. Los ejemplos aquí mostrados no son propios de una disciplina en particular, sino que se trata de textos de opinión personal. Desde este punto de vista, se podría prever una mayor flexibilidad y menos restricciones.
- Las herramientas de mediación que se puedan utilizar son determinantes en el desarrollo de la argumentación. Las prácticas letradas, por ejemplo, dan al niño la posibilidad de reflexionar sobre su propio discurso de manera diferente a la de la oralidad sin escritura. Este instrumento le permite al niño tomar distancia y controlar su discurso.
- Por último, es necesario tener en cuenta la dimensión sociocultural, ya que las argumentaciones ocurren en contextos socioculturales específicos que orientan, limitando o contribuyendo, a las formas en que se dan. Las argumentaciones siempre son «situadas». En este sentido, si bien como dijimos antes, el tópico da flexibilidad en los casos presentados, el contexto sigue siendo la institución escolar y esto presenta restricciones para el alumno escritor.

Culmino con una cita de los Muller Mirza e.a.

> Aprender a escribir un texto argumentativo no consiste solamente en trasladar un debate oral al contexto escrito, sino que significa también, por ejemplo, ser capaz de mantener discursos orales cuya organización y estructura son el producto de un trabajo escrito controlado y llevado adelante por medio de la escritura. Apropiarse de la escritura significa estructurar los pensamientos y acciones propios usando métodos desarrollados por la cultura de la escritura (Muller Mirza e. a. 2009: 80).

Referencias bibliográficas

Buttny, R. (2004) *Talking problems: studies of discursive construction*, New York, State University of New York

Gabbiani, B. (2011) «Formas de control y poder en el salón de clase». En *IV Jornadas de Investigación y III de Extensión*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, Montevideo. Accesible en http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2003/Ponencia%20GT%2003%20Gabbiani.pdf

Gabbiani, B. (2012) «El manejo de conflictos en el salón de clase como forma de aprendizaje social». En *Lingüística*, Vol. 28: 207-221. Accesible en http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/28_linguistica_207_221.pdf

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009) Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict, en *Educational Researcher* 38: 37. [En línea.] Accesible en http://er.aera.net

Muller Mirza, N., A.-N. Perret-Clermont , V. Tartas , and A. Iannaccone (2009) «Psychosocial Processes in Argumentation.» En. N. Muller Mirza and A.-N. Perret-Clermont (eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*, New York: Springer.

Núñez Lagos, P. (1999) «La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos.» En G. Parodi (ed.), *Discurso, cognición y educación*. Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Prat, Á. (2000) «Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual.» En J. Jorba; I. Gómez y A. Prat. (ed.) *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (51-72). Madrid: Editorial Síntesis.