GT 16: Prácticas discursivas y educación

Escuela, interacción verbal y literatura

Laura Médica Ameijenda

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad

laurameij@adinet.com.uy

Introducción

El estudio de las interacciones verbales se realiza generalmente a partir de un corpus de secuencias dialogadas reales. En este caso se pretende aplicar el marco teórico de la interacción al análisis de secuencias en textos literarios narrativos que tienen como común denominador el hecho de producirse en el contexto escolar. Lo que interesa aquí, por tanto, es buscar y analizar las representaciones que los autores de las obras seleccionadas pretenden mostrar y, en gran medida, problematizar. Desde esta perspectiva se entiende que los creadores están en diálogo con su época o con épocas anteriores que han dejado huella en su propio presente, cuestionando determinadas prácticas discursivas que podrían encontrarse en la institución educativa. Los ejemplos citados en este trabajo no deben ser considerados como espejo de la realidad social de una determinada época y cultura, sino como un fino tejido (adornado de elementos satíricos, humor y figuras retóricas) creado por un escritor cuyo objetivo es mover a sus lectores a la reflexión.

Categorías de análisis provenientes de las teorías que investigan las interacciones comunicativas verbales pueden ser de utilidad para el estudio que aquí se pretende hacer. La interacción verbal supone una negociación entre los interlocutores; se trata de una especie de contrato implícito que tiene determinadas reglas subyacentes[1]. El desarrollo de las interacciones verbales tiene mucho que ver con las identidades y posicionamientos sociales que existan entre los interlocutores, e indirectamente, con el

1 Calsamiglia, H. y A. Tusón (2002) *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso.* Barcelona, Ariel Lingüística, p. 158.

poder. Los derechos y obligaciones mutuas de los participantes van a determinar las reglas de cortesía. Acá nos interesa la subespecie de la cortesía verbal que tiene que ver con aspectos lingüísticos[2], en donde se pueden reflejar las relaciones de poder y de solidaridad.

Todo ser humano se construye socialmente a través de su imagen. En las acciones llevadas adelante por el sujeto para construirla, tienen especial trascendencia sus interacciones comunicativas, ya que estas lo posicionarán socialmente frente a los otros. La imagen de una persona puede ser positiva o negativa, existiendo actos amenazadores que atentan contra esta. Uno de los recursos lingüísticos que utilizamos para atenuar la fuerza de enunciados que podrían afectar la imagen del destinatario es la modalización discursiva. La modalidad se expresa lingüísticamente a través de recursos léxicos, sintácticos (tiempos y modos verbales, verbos modales) y prosódicos.

El sujeto social se mueve en sus territorios (el de su cuerpo, su afectos, los espacios en los que vive y transita, etc.); y es en la intersección de sus imágenes con sus territorios que se construye el conglomerado «sujeto social». Porque un mismo individuo entabla diferentes tipos de relaciones con otros individuos y, por ende, estas se verán reflejadas en el registro que utilice en cada ocasión, en los actos de habla, en la cortesía, en sus titubeos, en sus silencios, en el tono de voz que utilice, entre otras cosas.

Análisis de secuencias dialogadas en textos literarios

Se han seleccionado tres obras literarias, a saber, *Hard Times* de Charles Dickens (inglés*), Balún Canán* de Rosario Castellanos (mexicana) y La *lengua de las mariposas* de Manuel Rivas (español). Quedan representadas así situaciones socioculturales e históricas diferentes. Los autores están realizando crítica social y expresando sus ideologías a través de la escritura. Por ende, los textos tienen la posibilidad de ser leídos tomando en cuenta estos factores, pues de realizarse una mera lectura literal, se perderían los sentidos subyacentes a los mismos.

Escuela y poder

> 'Girl number twenty,' said Mr. Gradgrind, squarely pointing with his square forefinger, 'I don't know that girl. Who is that girl?'
>
> 'Sissy Jupe, sir,' explained number twenty, blushing, standing up, and curtseying.

2 ibídem, p.162.

> 'Sissy is not a name,' said Mr. Gradgrind. 'Don't call yourself Sissy. Call yourself Cecilia.'[3]

Si bien el texto de Dickens es representativo de la Inglaterra de la era de la industrialización y el capitalismo en occidente, esta secuencia no está demasiado alejada de algunas realidades de las instituciones educativas actuales en donde el número es un a priori que se da por sentado y es inamovible, como la posición del ser humano que lo porta.

Otro de los aspectos que hace de esta secuencia un suceso de lengua significativo es el valor que se le da al nombre completo y quién tiene la potestad para fijarlo. El señor Gradgrind desde su situación de poder es el único que puede legitimar el nombre de Sissy; por eso el uso del modo imperativo en el acto de habla «call youself Cecilia» y, por eso, la señal corporal que acompaña a la reacción de la niña (su territorio corporal), que se pone colorada. El acto de habla directivo del señor Gradgrind representa un acto de amenaza a la imagen de su interlocutora y a su territorio. Ella sabe que está entablando una relación social asimétrica, la que se refleja en el uso de la lengua y en sus estatutos, como es la regla de que no debe usarse abreviaturas en los nombres. De allí surge este segundo bautismo del cual Sissy es objeto.

El nombre puede ser utilizado para ejercer una violencia simbólica sobre su portador y como un intento de controlar sus territorios (incluyendo sus territorios simbólicos como puede ser el del nombre propio). Es bastante común que los alumnos sean objeto de la burla de sus compañeros a través de la imposición de apodos molestos que atentan contra su imagen. Pero también, el nombre real del niño puede ser objeto de broma. En el texto de Rivas encontramos un caso paradigmático:

> Lo recuerdo muy bien. Han pasado tantos años y aún siento una humedad cálida y vergonzosa resbalando por las piernas. Estaba sentado en el último pupitre, medio agachado con la esperanza de que nadie reparase en mi presencia, hasta que pudiese salir y echar a volar por la Alameda.
>
> «A ver, usted, ¡póngase de pie!»
>
> El destino siempre avisa. Levanté los ojos y vi con espanto que aquella orden iba por mí. Aquel maestro feo como un bicho me señalaba con la regla. Era pequeña, de madera, pero a mí me pareció la lanza de Abd el Krim.
>
> «¿Cuál es su nombre?»

3 Dickens, CH. (1997) *Hard Times*. http://www.gutenberg.org/files/786/786-h/786-h.htm

> «Pardal».
>
> Todos los niños rieron a carcajadas. Sentí como si me golpeasen con latas en las orejas.
>
> «¿Pardal?»
>
> No me acordaba de nada. Ni de mi nombre. Todo lo que yo había sido hasta entonces había desaparecido de mi cabeza. Mis padres eran dos figuras borrosas que se desvanecían en la memoria. Miré hacia el ventanal, buscando con angustia los árboles de la Alameda.
>
> Y fue entonces cuando me meé.[4]

La reacción fisiológica final del estudiante parte de la violencia simbólica ejercida por la respuesta de los otros niños frente al conocimiento de su nombre. En este caso puede observarse cómo los aspectos paralingüísticos influyen en los lingüísticos, pues es la risa de los compañeros la que provoca primero la amnesia de Pardal, que no es capaz de decir una palabra, y su subsecuente huida.

Gabbiani y Madfes[5] plantean que «un grupo tiene poder sobre otro si tiene alguna forma de control sobre ese otro grupo. Controlamos a los otros si podemos hacer que actúen como deseamos o impedir que actúen en contra nuestra». El caso que se está analizando muestra cómo «el nuevo» tiene que «ganar el derecho de piso» para llegar a ser aceptado por los otros niños. Como se observa, el poder hegemónico no siempre es ejercido por los adultos hacia los niños en el ámbito escolar (eje vertical), sino que también puede realizarse entre pares a partir de sus respectivas imágenes negativas (eje horizontal).

Estructuras triádicas: cuando el superior tiene la última palabra

> A Romualdo los pantalones cortos le quedaban ridículos. Tenía las piernas muy largas y oscuras, con las rodillas llenas de heridas.
>
> Una tarde parda y fría…
>
> «Un momento, Romualdo, ¿qué es lo que vas a leer?»
>
> «Una poesía señor.»

---

4 Rivas, M. (2005) *La lengua de las mariposas*. En: *¿Qué me quieres, amor?* Manuel Rivas (2005), Madrid, Santillana. , pp. 25-26.

5 Gabbiani, B. e I. Madfes (2006) *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios.* FHCE-FCE, Montevideo, p. 19.

> «¿Y cómo se titula?»
>
> «Recuerdo infantil. Su autor es don Antonio Machado.»
>
> «Muy bien, Romualdo, adelante. Con calma y en voz alta. Fíjate en la puntuación.»[6]

Cuando el niño Romualdo va a comenzar a recitar la poesía de Antonio Machado, el maestro lo interrumpe, hecho que es aceptado por los niños naturalmente ya que existe la regla implícita de que el maestro, desde su situación de superioridad, puede interrumpir a sus alumnos. Si la situación hubiese sido a la inversa, el alumno habría sido sancionado. El miedo a la sanción, a las consecuencias de un acto que infringe la relación de verticalidad, incide en el diálogo institucional educativo. Drew y Sorjones[7] diferencian el diálogo institucional de la conversación:

> Los límites entre el habla institucional y la conversación no están fijos. La institucionalidad del diálogo está dada por los participantes mediante su orientación hacia papeles e identidades institucionales pertinentes, y las particulares responsabilidades y deberes asociados con esos papeles; y mediante su producción y conducción de tareas y actividades institucionalmente relevantes.

Se ha estudiado que la mayoría de los intercambios áulicos son del tipo triádico, es decir, pregunta-respuesta-evaluación; donde el primer y último movimiento están siempre a cargo del interlocutor de rango superior, en este caso, el maestro o profesor. El fragmento dialogado de Rivas muestra una variante interesante, en el que una estructura de tipo triádica contiene otra estructura triádica subordinada: [qué es lo que vas a leer / Una poesía,señor / [¿Y cómo se titula? / Recuerdo infantil. Su autor es don Antonio Machaco / Muy bien, Romualdo]]. En ambos casos es el docente el que comienza la tríada. A este respecto, Lemke[8] entiende que «como una modalidad de desarrollo temático, la estructura triádica puede entenderse como un monólogo docente». Según este autor, entonces, la estructura triádica propiamente dicha cumple una función bien determinada: que el estudiante que participe de ella se haga eco de las palabras que diría el docente, o de las palabras contextual y socialmente esperables. De esta manera la enseñanza no sería tan monótona y el docente tendría la posibilidad de ir evaluando y chequeando si sus alumnos están comprendiendo o no. Pero, claro está, esto es nada más que en teoría, ya que los alumnos aprenden también a decir lo que se

---

6 Rivas, M., o. cit., p.28.

7 Drew, P. y M. Sorjonen (2000) *Diálogo institucional.* En: T. van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*, Gedisa, Barcelona, pp. 145.

8 Lempke (1982), apud Cazden, C. (1989) *Discurso en el aula.* En: M. C. Wittrock (ed), *La investigación de la enseñanza,* Barcelona, Paidós, Tomo III p. 652.

espera de ellos aunque el aprendizaje significativo del tema que se está enseñando no se haya producido.

Modalización y cortesía: formas de expresar la asimetría

> One corpulent slow boy, with a wheezy manner of breathing, ventured the answer, because he wouldn't paper a room at all, but would paint it.
>
> 'You *must* paper it,' said the gentleman, rather warmly.
>
> 'You must paper it,' said Thomas Gradgrind, 'whether you like it or not. Don't tell *us* you wouldn't paper it. What do you mean, boy?'[9]

Ante la pregunta del caballero que visita la escuela (un posible inspector de instituciones educativas), la respuesta del muchacho es divergente porque no puede ser evaluada dentro de los parámetros impuestos por sus interlocutores: él no empapelaría su cuarto sino que lo pintaría; por tanto, la pregunta sobre el posible diseño del empapelado pierde validez. Sin embargo, al atentar contra la imagen de prestigio de sus superiores, la reacción de estos es invalidar la respuesta del alumno. Lo que finalmente se ve reflejado en un cambio en los componentes de la cortesía y de la modalización, que pasa a ser más amenazante («you must paint it»). Esto se observa en la presencia del conector adversativo que no admite alternativas y de la perífrasis modal de imposición («whether you like it or not»).

Calsamiglia y Tusón[10] entienden que la cortesía depende de tres factores, a saber: la relación de poder entre los interlocutores, la distancia social y la gravedad del acto que atenta contra la imagen. Es interesante ver cómo se interrelaciona este triple juego de factores en la secuencia: es evidente que respecto al eje vertical, el niño se encuentra por debajo de sus dos interlocutores (el caballero y el señor Gradgrind); por otro lado estos dos últimos parecen estar a la misma altura social, pero se diferencian en que el primero es una visita en la institución, mientras que el segundo es figura corriente (diferencia en el eje horizontal), que quiere causar una buena impresión en la visita y por ese motivo se hace eco de su discurso y hasta exagera la gravedad del acto de amenaza del niño. De allí que se observe un grado de cortesía negativa diferente entre los dos personajes adultos; es mucho más contundente la respuesta del señor Gradgrind que la del caballero (en el cual se sobreentiende el uso de la cortesía a través de elementos suprasegmentales informados por el narrador: «said the gentleman rather warmly»).

---

9 Dickens, Ch., o. cit.

10 Calsamiglia H. y A. Tusón, o. cit.

Los dos interlocutores adultos del niño decodifican su intervención como un acto que amenaza sus imágenes, lo cual no debería suceder en el contexto institucional educativo; pero, justamente, como su rol es enseñar a comportarse «correctamente» (de acuerdo con la norma) y a reformar las acciones (incluyendo las acciones lingüísticas) que no se corresponden con la situación discursiva entablada (como puede ser la utilización de un registro de habla inadecuado), el señor Gradgrind completa su intervención con otro acto de habla cuyo objetivo es hacer reflexionar al niño, y, en última instancia, ponerlo en evidencia, así como controlar y castigar la ofensa: «Don't tell us you wouldn't paper it. What do you mean, boy?».

Los actos de habla directivos explícitos, que no se reformulan haciéndolos pasar por el tamiz de la cortesía, son bastante corrientes en las relaciones verticales consignadas en los textos literarios que se están estudiando. Esto no solo se observa en las actitudes de los adultos hacia los niños, sino también entre los adultos que desempeñan roles estratificados verticalmente. En la siguiente secuencia de *Balún Canán* de Rosario Castellanos se ve cómo la maestra utiliza el imperativo con las niñas, y el inspector de escuelas amenaza, a su vez, la imagen de la maestra («vamos a dejarnos de hipocresías»), al explicar que el motivo de su presencia no es evaluar a las niñas sino a ella.

> —Niñas, pónganse de pie y saluden al señor inspector.
>
> Él la detuvo autoritariamente con un gesto y nosotras no alcanzamos a obedecerla.
>
> —Vamos a dejarnos de hipocresías. Yo vine aquí para otra cosa. Quiero que me muestre usted los documentos que la autorizan a tener abierta esta escuela.
>
> —¿Los documentos?
>
> —¿O es que funciona en forma clandestina como si fuera una fábrica de aguardiente?
>
> La señorita está confusa. Nunca le habían hablado de esa manera.[11]

Otro de los aspectos a considerar de las intervenciones del inspector es el uso que hace de las figuras retóricas (ironía, comparación) para modalizar el acto de violencia del contenido de su discurso; todo lo cual produce confusión en su interlocutora, puesto que «nunca le habían hablado de esa manera», posiblemente porque nunca había estado antes en posición de inferioridad. Aquí se puede apreciar la coincidencia con la secuencia de *Hard Times* analizada más arriba. Solo que en aquel se trataba de la

11 Castellanos, R. (1998) *Balún Canán*. México, Fondo de Cultura Económica, p.50.

modalización del alumno, mientras que aquí se trata del habla del inspector. Lo que en el primer caso era inaceptable, por ser normativo del rol que ejercía el sujeto que estaba en posición de inferioridad, ahora es legitimado desde el discurso institucional, aunque parezca ser cuestionado por la maestra.

Notemos en este momento el rol que cumple el sujeto de la enunciación de los textos literarios (los autores respectivos); en ambos casos se distancian de las posiciones de los individuos (personajes) que detentan el poder desde lo institucional; y a través de la obra creada, recrean y parodian situaciones con el objetivo de cuestionarlas. La obra forma una unidad, un enunciado (completo) en el sentido bajtiniano del término; y como tal, es también un acto de habla que dialoga con sus interlocutores precedentes, actuales, o posteriores (sus posibles lectores). Bajtín dice que «los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que ´saben´ uno del otro y se reflejan mutuamente» [12].

> El inspector la dejó con la palabra en la boca y se aproximó a una de las niñas que se sientan en primera fila.
>
> —A ver tú. Dame la libreta de calificaciones.
>
> La niña no se movió hasta no ver la autorización en la cara de la señorita. Entonces sacó una libreta del fondo de su pupitre y se la entregó al inspector. Él empezó a hojearla y a medida que leía se acentuaba la mueca irónica en sus labios.
>
> —«Lecciones de cosas». ¿Tuviera usted la bondad, señorita profesora, de explicarme qué materias abarca esta asignatura?
>
> La señorita Silvina con su vestido negro, con su azoro, con su pequeñez, parecía un ratón cogido en una trampa. Los ojos implacables del inspector se separaron despectivamente de ella y volvieron a la libreta.
>
> —«Fuerzas y palancas.» ¡Vaya! Le aseguro que en la capital no tenemos noticia de estos descubrimientos pedagógicos. Sería muy oportuno que usted nos ilustrara al respecto.
>
> Las rodillas de la maestra temblaban tanto que por un momento creímos que iba a desplomarse. Tanteando volvió a su silla y se sentó. Allí estaba quieta, lívida, ausente.[13]

12 Bajtín, M.M. (2002) *Estética de la creación verbal.* Argentina, Siglo veintiuno editores, p.281.
13 Castellanos, R., o. cit., pp.51-52.

En el fondo, al poner en tela de juicio determinadas prácticas discursivas asimétricas en las instituciones educativas, los autores motivan a la reflexión y a pensar que se pueden crear propuestas discursivas alternativas; como señalan Calsamiglia y Tusón[14]:

> La relación jerarquizada y formal requiere contención. (…) la modalidad valorativa capta la atención, atrae e intenta provocar la adhesión. Además, (…) la modalidad se activa en la relación interpersonal para atenuar la fuerza de aserciones que pueden afectar en algún grado la imagen del interlocutor. Es un procedimiento para no imponerse a los otros, y dejar opciones abiertas a la libre actuación del Interlocutor.

La literatura ha sido una fuente inagotable de recursos para ejercitar la reflexión del lector; esto se debe en gran medida a la productividad de los textos de carácter estético que haciendo uso de giros novedosos (la metáfora viva, la ironía y sus avatares como pueden ser la sátira y la parodia, entre otros) provocan al lector, lo motivan y lo hacen pensar. En la circulación dinámica de los textos literarios, en cada actualización que se produce, estos reviven; y con el paso del tiempo se hacen más productivos, dado que el lector de hoy no es el mismo que el de ayer o el de mañana. Así, en los «descubrimientos pedagógicos» de la señorita Silvina, terminología con la que el inspector ironiza dejando a la maestra en ridículo, se produce la inversión de sentido en su relación dialógica con la visión del autor.

El fragmento que sigue de *La lengua de las mariposas* muestra otras posibilidades en las que la relación de asimetría se mitiga por las elecciones discursivas del maestro:

> Tenía la sensación de que mi madre no me había soltado la mano durante toda la noche. Así me llevó, cogido como quien lleva un serón, en mi regreso a la escuela. Y en esta ocasión, con el corazón sereno, pude fijarme por vez primera en el maestro. Tenía la cara de un sapo.
>
> El sapo sonreía. Me pellizcó la mejilla con cariño: «Me gusta ese nombre, Pardal». Y aquel pellizco me hirió como un dulce de café. Pero lo más increíble fue cuando, en medio de un silencio absoluto, me llevó de la mano hacia su mesa y me sentó en su silla. Él permaneció de pie, tomó un libro y dijo:
>
> «Tenemos un nuevo compañero. Es una alegría para todos y vamos a recibirlo con un aplauso.» Pensé que me iba a mear de nuevo por los pantalones, pero solo noté una humedad en los ojos. «Bien, y ahora vamos a empezar un poema. ¿A quién le toca? ¿Romualdo? Venga, Romualdo, acércate. Ya sabes, despacito y en voz bien alta.»[15]

14 Calsamiglia H. y A. Tusón, o. cit., p.182.

15 Rivas, M., o. cit., pp. 27-28.

No solo las palabras del maestro, sino toda la serie de componentes semióticos que las acompañan (la sonrisa, los elementos kinésicos, el silencio de los compañeros) contribuyen a que la autoestima del niño y su imagen se vean reforzadas. De esta manera, el autor nos muestra otras posibilidades para la interacción en el salón de clase.

Las construcciones- co como forma de afianzar la imagen

Las construcciones-eco son aquellas en que al cambiar el interlocutor, se repite una palabra, un sintagma o un enunciado de una intervención anterior. Según Briz[16], esto sucede como una forma de colaboración o solidaridad del emisor con su interlocutor. Sin embargo, cuando la interacción comunicativa se establece en situaciones de asimetría, la repetición puede cumplir otras funciones. En el fragmento que se ofrece a continuación se pueden observar dos construcciones-eco muy diferentes.

> 'Now, I'll try you again. Suppose you were going to carpet a room. Would you use a carpet having a representation of flowers upon it?'
>
> There being a general conviction by this time that 'No, sir!' was always the right answer to this gentleman, the chorus of NO was very strong. Only a few feeble stragglers said Yes: among them Sissy Jupe.
>
> 'Girl number twenty,' said the gentleman, smiling in the calm strength of knowledge.
>
> Sissy blushed, and stood up.
>
> 'So you would carpet your room —or your husband's room, if you were a grown woman, and had a husband— with representations of flowers, would you?' said the gentleman. 'Why would you?'
>
> 'If you please, sir, I am very fond of flowers,' returned the girl.
>
> 'And is that why you would put tables and chairs upon them, and have people walking over them with heavy boots?'
>
> 'It wouldn't hurt them, sir. They wouldn't crush and wither, if you please, sir. They would be the pictures of what was very pretty and pleasant, and I would fancy—'
>
> 'Ay, ay, ay! But you mustn't fancy,' cried the gentleman, quite elated by coming so happily to his point. 'That's it! You are never to fancy.'

16 Briz, A. (2000) ¿Cómo se comenta un texto coloquial? Barcelona, Ariel.

> 'You are not, Cecilia Jupe,' Thomas Gradgrind solemnly repeated, 'to do anything of that kind.'[17]

En la primera de ellas los niños han concluido por la experiencia que deben responder siempre negativamente. La coherencia dialógica entablada con el interlocutor en cuestión ha provocado, como producto del razonamiento inferencial en los alumnos, que eso es lo que se espera de ellos. Su colaboración se produce debido a que sus imágenes están siendo amenazadas, es decir, al miedo que les provoca la reacción que su interlocutor pueda tener en caso de responder de otra manera. La prueba de ello es que cuando Sissy responde de manera divergente, es amonestada.

La otra construcción-eco a la que hacía referencia anteriormente se observa en la intervención final de Tomas Gradgrind, quien repite el verbo modal utilizado por el visitante («you are not to»), yendo aún más lejos que su interlocutor, pues al elidir el verbo principal de la construcción, crea un efecto de generalización que connota la total sumisión a la que debe atenerse la niña. La intención que subyace al señor Gradgrind es la de mejorar su imagen frente a su interlocutor, cuando, de hecho, no está obligado a hacerlo (caso muy diferente al de los alumnos, que están impelidos a dar una respuesta a la pregunta del visitante).

La relación social entre el visitante y el señor Gradgrind invita a que se reiteren otras construcciones-eco similares. Por otro lado, el señor M´Choakumchild (el maestro), estando por debajo de ellos en la pirámide social, se hace eco de un determinado discurso institucional al que representa:

> 'Now, if Mr. M'Choakumchild,' said the gentleman, 'will proceed to give his first lesson here, Mr. Gradgrind, I shall be happy, at your request, to observe his mode of procedure.'
>
> Mr. Gradgrind was much obliged. 'Mr. M'Choakumchild, we only wait for you.'
>
> So, Mr. M'Choakumchild began in his best manner. He and some one hundred and forty other schoolmasters, had been lately turned at the same time, in the same factory, on the same principles, like so many pianoforte legs. [18]

Este tipo de construcción-eco rebasa los límites de la conversación y se instala en el ámbito institucional. No se está repitiendo lo que un interlocutor anterior dijo, sino un discurso monológico: el que una determinada cultura que detenta el poder (como

17 Dickens, Ch., o. cit.
18 Dickens, Ch., o. cit.

podría ser la del espacio académico occidental decimonónico) espera que sus agentes defiendan y trasmitan a sus interlocutores institucionales. Nuevamente, los autores pueden jugar con esta clase de situación-tipo y llevarla al extremo del absurdo.

El narrador omnisciente se hace eco de las palabras del visitante al utilizar una construcción cuasi-sinónima de la que este había utilizado en su intervención previa («I shall be happy»/«Mr. Gradgrind was much obliged»).

Si prestamos atención ahora a *Balún Canan*, vemos cómo Rosario Castellanos pone en evidencia el doble discurso de la maestra, que regaña a la alumna cuando esta aplica el esquema que le fue enseñado.

> Todas nos volvimos hacia la muchacha que nos había delatado.
>
> —Tú tienes la culpa. Anda a pedirle perdón.
>
> La muchacha hacía un esfuerzo enorme para entender por qué la acusábamos. No quería moverse de su lugar. Pero entre sus vecinas la levantaron y a empellones fueron acercándola a la maestra. Allí enfrente se quedó parada, inmóvil, con los brazos colgando. La miraba llorar y no parecía tener remordimiento. La maestra alzó la cara y con los ojos enrojecidos y todavía húmedos le preguntó:
>
> —¿Por qué hiciste eso?
>
> —Usted me enseñó que dijera siempre la verdad.[19]

Cuando a los alumnos se les ha enseñado a decir la verdad, una intervención que tiene un contenido proposicional «verdadero» (porque puede ser demostrado empíricamente o porque es considerado como tal por los integrantes de un determinado estrato cultural) es incuestionable, incluso discursivamente. Al mostrar la contradicción en la que cae la maestra en su intervención, el metadiscurso de Castellanos ejemplifica la situación de tensión constante en la que se encuentran realidad y discurso.

El valor del silencio

Cuando se espera que un interlocutor tome la palabra y renuncia al turno se puede deber a diversos factores, siendo uno de ellos el temor que significa equivocarse en la respuesta y una eventual amenaza a su imagen. Las estructuras dialógicas triádicas que caracterizan gran parte de las interacciones verbales escolares, como ya se vio, pueden promover el silencio en el lugar del segundo turno de la tríada. Esto no significa que el interlocutor posicionado en el primer turno renuncie al tercero:

19 Castellanos, R., o. cit., p. 53.

> Describe your father as a horsebreaker. He doctors sick horses, I dare say?'
>
> 'Oh yes, sir.'
>
> 'Very well, then. He is a veterinary surgeon, a farrier, and horsebreaker. Give me your definition of a horse.'
>
> (Sissy Jupe thrown into the greatest alarm by this demand.)
>
> 'Girl number twenty unable to define a horse!' said Mr. Gradgrind, for the general behoof of all the little pitchers. 'Girl number twenty possessed of no facts, in reference to one of the commonest of animals! Some boy's definition of a horse. Bitzer, yours.'[20]

Como se observa en el ejemplo tomado del texto de Dickens, el tercer turno está ocupado por la construcción-eco del señor Gradgrind, que anticipando la respuesta del caballero visitante y su posible reacción ante el silencio de Sissy, decide ocupar su turno expresando lo mismo que podría expresar el interlocutor del primer turno. Si bien son tres los participantes de la secuencia, el tercer movimiento es una intervención del señor Gradgrind (aunque no es su turno, sino el del visitante).

El silencio como turno vacío puede deberse también a la inseguridad provocada por la pregunta que se formula en situaciones sociales asimétricas. El vacilar entre responder sí o no a una pregunta directa que en realidad es una pregunta retórica que no ha sido adecuadamente decodificada por el interlocutor —en general por desconocimiento del tópico y sus implicancias—, puede llevar a una respuesta tardía, una especie de tabla de salvataje que depende del azar:

> 'Very well,' said this gentleman, briskly smiling, and folding his arms. 'That's a horse. Now, let me ask you girls and boys, Would you paper a room with representations of horses?'
>
> After a pause, one half of the children cried in chorus, 'Yes, sir!' Upon which the other half, seeing in the gentleman's face that was wrong, cried out in chorus, 'No, sir!'—as the custom is, in these examinations.
>
> 'Of course, No. Why wouldn't you?'
>
> A pause.[21]

---

20 Dickens, Ch., o. cit.

21 Dickens, Ch., o. cit.

En los casos vistos hasta ahora el silencio es una medida de protección ante la imagen amenazada y hasta provocado por un individuo que está en situación de superioridad respecto de su interlocutor. El silencio así concebido es padecido, un sufrimiento casi inevitable y fuera de control.

Sin embargo, el silencio también puede ser utilizado por el individuo que está en posición superior para lograr determinados fines.

> «Hoy el maestro ha dicho que las mariposas también tienen lengua, una lengua finita y muy larga, que llevan enrollada como el muelle de un reloj. Nos la va a enseñar con un aparato que le tienen que enviar de Madrid. ¿A que parece mentira eso de que las mariposas tengan lengua?»
>
> «Si él lo dice, es cierto. Hay muchas cosas que parecen mentira y son verdad. ¿Te ha gustado la escuela?»
>
> «Mucho. Y no pega. El maestro no pega.»
>
> No, el maestro don Gregorio no pegaba. Al contrario, casi siempre sonreía con su cara de sapo. Cuando dos se peleaban durante el recreo, él los llamaba, «parecéis carneros», y hacía que se estrecharan la mano. Después los sentaba en el mismo pupitre. Así fue como conocí a mi mejor amigo, Dombodán, grande, bondadoso y torpe. Había otro chaval, Eladio, que tenía un lunar en la mejilla, al que le hubiera zurrado con gusto, pero nunca lo hice por miedo a que el maestro me mandase darle la mano y que me cambiase del lado de Dombodán. La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio.
>
> «Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo».
>
> Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podría comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sístole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío.[22]

En la clase de don Gregorio, el silencio del maestro está altamente codificado. Por eso el narrador/personaje utiliza el Copretérito en su relato; se trata de acontecimientos habituales en la anterioridad, que se repetían constantemente. Los alumnos saben que el silencio es la forma de don Gregorio de expresar que está enojado. Se trata de un silencio

22 Rivas, M., o. cit. pp. 31-32.

que en realidad no lo es, caso muy diferente a los anteriores en que el vacío representaba la ausencia de contenidos a compartir o el miedo a no cumplir con las expectativas del interlocutor en posición de superioridad.

En esta oportunidad sí hay contenido, aún más, hay un acto de habla. El silencio cumple una clara función ilocucionaria (representa un castigo) y perlocucionaria (se espera una reacción determinada del alumnado). Sin embargo, si bien los interlocutores de don Gregorio son conscientes del significado de su silencio y el narrador expresa el sufrimiento que representa para él y sus compañeros de clase, es necesario destacar que el niño identifica un valor positivo subyacente: él entiende que si se callan obtendrán un resultado satisfactorio para todos. El silencio aquí es contextualmente sistémico. Fuera del microclima creado en el salón de clase, pierde todo su valor.

Consideraciones finales

Se ha visto que varias de las categorías provenientes de las teorías que estudian las interacciones verbales son aplicables al análisis de secuencias dialogadas ficcionales. Algunas de ellas (estructuras triádicas, construcciones eco, modalización y fórmulas de tratamiento, el uso del silencio) son el correlato de las relaciones sociales de asimetría que se observan en la institución educativa; por ende, pueden ser interpretables desde esta perspectiva.

Es evidente que hay otros aspectos teóricos que no podrían ser tratados en los textos narrativos trabajados. Por ejemplo, los que se relacionan con la espontaneidad de la enunciación, dado que en este caso nos encontramos con la situación de un sujeto de la enunciación, un gran enunciador, que maneja los hilos de las intervenciones de sus personajes.

Los seres representados en las obras (docentes, alumnos, etc.) responden a tipos construidos en base a una exageración de la realidad que propende a que los lectores puedan realizar un ejercicio de reflexión crítica relativo a las prácticas discursivas institucionales, pudiendo así estar en condiciones de cambiar una realidad que es considera opresiva. Desde esta perspectiva el discurso de los autores es una acción política que responde a una determinada ideología, dado que intervienen en la sociedad a través de un trasfondo discursivo mediatizado por el lenguaje estético.

Bibliografía

Bajtín, M.M. (2002) *Estética de la creación verbal.* Argentina, Siglo veintiuno editores.

Briz, A. (2000*) ¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona, Ariel.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (2002) *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso.* Barcelona, Ariel Lingüística.

Castellanos, R. (1998*) Balún Canán.* México, Fondo de Cultura Económica.

Cazden, C. (1989) *Discurso en el aula.* En: M. C. Wittrock (ed*), La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, Tomo III, pp. 627-709.

Dickens, CH. (1997) *Hard Times.* Accesible en: http://www.gutenberg.org/files/786/786-h/786-h.htm. Consultado el 24/08/2013, s/p.

Drew, P. y M. Sorjonen (2000) *Diálogo institucional.* En: T. van Dijk (comp.*) El discurso como interacción social*, Gedisa, Barcelona: 141- 178.

Gabbiani, B. e I. Madfes (2006*) Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. FHCE-FCE, Montevideo: 11-33.

Rivas, M. (2005) *La lengua de las mariposas.* En: *¿Qué me quieres, amor?* Manuel Rivas (2005), Madrid, Santillana.