



MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS
OPCIÓN «LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD»

Tesis para defender el título de la maestría en «Lenguaje, cultura y sociedad»

*El estudio de la atenuación en el aula y su
relación con los estilos docentes.*

Autora: Prof. María José Gomes

C.I.: 1.911.972-9

Directora de tesis: Dra. Beatriz Gabbiani

Montevideo, octubre de 2014

Índice.

| | |
|--|-----------------|
| Agradecimientos..... | pág. III |
| Resumen..... | pág. IV |
| Abstract..... | pág. VI |
| | |
| 1. Introducción | pág. 1 |
| 1.1) Objetivo general y objetivos específicos..... | pág. 3 |
| 1.2) Fundamentación y antecedentes..... | pág. 4 |
| | |
| 2. Marco Teórico..... | pág. 7 |
| 2.1) El Análisis del Discurso y la Interacción..... | pág. 12 |
| 2.2) Las teorías de la cortesía. Las teorías universalistas y las relativistas: la sociopragmática interaccionista..... | pág. 19 |
| 2.2.1) Teorías de la cortesía basadas en las “máximas” | pág. 27 |
| 2.2.2) Teorías de la cortesía basadas en el concepto de “imagen”..... | pág. 29 |
| 2.2.3) Teorías de la (des)cortesía. La sociopragmática..... | pág. 37 |
| 2.2.4) Estudios de la cortesía en español..... | pág. 49 |
| 2.3) La atenuación en el discurso. (O mitigación)..... | pág. 53 |
| | |
| 3. Metodología..... | pág. 58 |
| 3.1) Observación grabación y desgrabación de clases..... | pág. 63 |

| | | |
|--------|--|----------|
| 3.2) | Interpretación de los datos..... | pág. 64 |
| 3.2.1) | Enseñar y aprender en clave de “transmisión y repetición”..... | pág. 67 |
| 3.2.2) | Enseñar y aprender en clave de “co-construcción” | pág. 78 |
| 4. | Conclusiones..... | pág. 94 |
| 5. | Bibliografía..... | pág. 99 |
| 6. | Anexos..... | pág. 103 |

Agradecimientos.

En primer lugar agradezco a los docentes y estudiantes, así como a las autoridades de la institución en la que realicé la investigación, ya que sin ellos este trabajo no habría sido posible.

En segundo lugar agradezco a mi tutora, Beatriz Gabbiani, por su apoyo en todo momento, por haber creído en mí aún en los momentos de crisis, y haberme dirigido y aconsejado siempre con la palabra oportuna y medida.

En tercer lugar a mis compañeras, Eliana, Patricia, Rosario, Sandra y Simone, por haber compartido e intercambiado opiniones, y haber contribuido con valiosos aportes a la discusión, siempre rica y respetuosa.

Agradezco en especial a mis padres y hermano, a mis amigos y a todos los que de alguna manera u otra me acompañaron de manera incondicional.

A Andrea, por el apoyo constante, y finalmente a Martina, simplemente por estar.

Gracias a todos...

RESUMEN.

En este trabajo, de corte etnográfico, intento conjugar aspectos del estudio de la cortesía en español y aspectos del estudio de la interacción, con particular interés en la interacción en el aula.

Los estudios sobre la cortesía tuvieron un gran impulso a partir de la teoría de Brown y Levinson (1987), la que se formuló teniendo como base el pensamiento del sociólogo Goffman (1967).

Según Diana Bravo (2004), al ser la cortesía un fenómeno sociocultural, el estudio de sus manifestaciones lingüísticas se puede dar en dos planos: uno es el de las manifestaciones corteses en el habla de quienes usan la lengua y el otro plano más teórico que procura establecer generalizaciones que abarquen la diversidad que se observa en el uso del lenguaje.

En este trabajo nos centraremos en el primer plano de estudio, ya que veremos sus manifestaciones en el habla de los usuarios, en particular en situaciones de interacción en aula.

Al estudiar la interacción, estaremos estudiando el discurso en situación y nos ubicaremos en los estudios de la (des)cortesía, en particular la atenuación, desde dos puntos de vista. Uno será el de las teorías universalistas, a partir de Brown y Levinson (1987), y sus ampliaciones y críticas, en particular la postura de Kerbrat-Orecchioni (1992 y 2004). Otro será el de las teorías relativistas, y para esto nos basaremos en las teorías elaboradas desde la sociopragmática interaccionista, tomando los puntos de vista de autores como Culpeper (1996), Spencer-Oatey (2011), Granato (2007), y fundamentalmente, los realizados por Antonio Briz (2004 y 2005) y Diana Bravo (2004).

En este proceso tendremos en cuenta también el contexto de situación y esto incluye lo lingüístico y lo extralingüístico, la forma en que el hablante se

manifiesta lingüísticamente, y también las interpretaciones que de esas manifestaciones lingüísticas realiza el oyente.

El análisis permite ver que la forma en que cada docente lleva adelante la interacción en el aula se debe a características del grupo y de la materia dictada, si esta es de tipo científico, humanístico, etc., pero también se debe a ciertas características del docente que hacen que emerja una determinada personalidad y estilo docentes.

Palabras clave: interacción, salón de clase, cortesía, atenuación.

ABSTRACT.

In this dissertation, that has an ethnographic profile, I attempt to combine aspects of the study of politeness in Spanish and aspects of the study of interaction, with particular interest in the interaction in the classroom.

Studies on politeness had a boost from the theory of Brown and Levinson (1987), which was formulated based on the thinking of the sociologist Goffman (1967).

According to Diana Bravo (2004), being politeness a sociocultural phenomenon, the study of its linguistic manifestations can occur at two levels: one refers polite expressions in the speech of those who use the language and the other one, of a more theoretical kind, seeks to establish generalizations covering the diversity observed in the use of language.

This dissertation focuses on the foreground of study, as we will see its manifestations in the speech of users, particularly in situations in classroom interaction.

By studying interaction, we will be studying the speech situation and we will focus on the studies of the (im) politeness, including mitigation, from two points of view. One will be the universalist theories, beginning with the work of Brown and Levinson (1987), and its extensions and criticisms, particularly the position of Kerbrat-Orecchioni (1992 and 2004). The other one will be the relativistic theories, based on the theories developed by interactionist sociopragmatics, taking the views of authors such as Culpeper (1996), Spencer-Oatey (2011), Granato (2007), and mainly those by Antonio Briz (2004 and 2005) and Diana Bravo (2004).

In this process we will also consider the context of situation and this includes linguistic and the extralinguistic aspects, the way in which the speaker expresses himself linguistically, and interpretations of those linguistic expressions made by the listener.

The analysis allows us to see that the way each teacher conducts the classroom interaction is related to characteristics of the group and the different subject matters of the courses, if those are scientific, humanistic, etc, but it is also due to certain characteristics of teachers that make the emergence of a certain personality and teaching style.

Key words: interaction, classroom, politeness, attenuation.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo tuve como meta investigar la aparición de distintos marcadores de atenuación en la interacción en el aula. La práctica de años de docencia y de varios años como observadora en el salón de clase, en contexto fundamentalmente terciario, me llevó a analizar la aparición de este tipo de marcadores en el aula.

Llamo marcadores de atenuación a esas palabras que sirven para justamente atenuar o minimizar determinados enunciados, como por ejemplo: las órdenes, los llamados de atención, etc, que en el aula aparecen con frecuencia.

Tomé como marco teórico el análisis del discurso, analizando el discurso en aula, y la interacción, pues el salón de clase es un contexto interactivo, aunque en ciertos casos opté por descartar algunas grabaciones, pues los docentes se mostraron dando clases como si fueran conferencias, con ausencia casi absoluta de la participación de los estudiantes. Del conjunto de clases grabadas, solo me quedé con aquellos episodios que muestran intercambios entre docentes y estudiantes.

La presente investigación es de corte etnográfico, pues estuve presente en las clases que grabé y además compartí la vida académica de la institución diariamente ya que realicé las grabaciones en un bachillerato privado en el que, además, soy docente.

Para analizar la (des)cortesía tomé la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987) y algunas de sus revisiones, sobre todo C. Kerbratt-Orecchioni (1992 y 2004) y analicé cómo ven a la cortesía las teorías que surgen en el marco de la sociopragmática interaccionista, partiendo de Spencer-Oatey (2011) y Granato (2007).

Para ver la cortesía verbal en español me basé en autores como Haverkate (2000 y 2004), Bravo (2004), Briz (2004 y 2005), y otros. De Diana Bravo apliqué los conceptos de “*autonomía*” y “*afiliación*”, conceptos que a su vez tomé como centrales para la interpretación de los marcadores de atenuación usados más que nada en alguno de los episodios analizados.

Tomé a Briz fundamentalmente para ver los aspectos de la cortesía codificada e interpretada. Por otra parte, tomé también los conceptos de monologismo y dialogismo del mismo autor, comparándolo con una óptica más Baktiniana, la de Linell (1998).

A la hora de analizar la función de los marcadores de atenuación, me basé fundamentalmente en Claudia Caffi (1999 y 2007).

En cuanto al análisis de los episodios transcritos presté atención a los marcadores que aparecían y cómo eran usados por el docente y vistos por sus alumnos, en los casos en que me fue posible, teniendo como base de información fundamental el diario de campo en el que fui realizando anotaciones a medida que iba grabando las clases.

Las conclusiones son de tipo parcial ya que creo que no se trata de un trabajo terminado, y que se puede seguir ahondando, estudiando desde otros lugares estos mitigadores en esta misma situación de interacción.

1.1. OBJETIVOS

Para la presente tesis, me propuse como objetivo general estudiar el uso de los marcadores de cortesía en docentes de bachillerato, en particular las estrategias de mitigación.-

En este marco general, me propuse los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar cómo incide el estilo de los docentes para guiar la clase en la aparición y uso de los marcadores de atenuación.
- Investigar si el uso de esos marcadores determinan una disminución o suavización de la imposición, y su relación con el poder y control del docente.
- Analizar cómo interpretan los estudiantes los marcadores de atenuación usados por los docentes a partir del estudio de las distintas intervenciones y de la interacción que llevan adelante entre ellos.

1.2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

¿Por qué investigar la cortesía en el salón de clase?

Lo que me motivó a entrar al aula para llevar adelante la investigación que aquí desarrollo es el interés por descubrir, si es que las hay, estrategias de cortesía en el mismo y en qué instancias las encontramos.

Cuando digo estudiar la cortesía en el aula resalto que me dediqué especialmente a la atenuación, sin dejar de prestar atención a los marcadores de cortesía en general y a la aparición de lo que se llaman “actos amenazadores de imagen” (Brown y Levinson, (1987) y por otro lado “actos mejoradores de imagen” (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Lo que me interesó desde un principio fue analizar si en los intercambios entre docente y estudiantes aparecían marcadores de mitigación, y si aparecían cómo eran usados, sobre todo por los docentes.

Otra cuestión que me resultó muy interesante fue ver si la aparición de los marcadores de atenuación se relacionaba de alguna manera con el poder y el control que en esta situación institucional posee el docente.

En cuanto a los antecedentes, debo aclarar que no he encontrado ningún trabajo previo que investigue las estrategias de cortesía en clases de bachilleratos en el Uruguay y tampoco en el extranjero, y por este motivo espero que este sea de interés para el ámbito académico y que constituya un aporte para las investigaciones en el campo de la interacción lingüística, y sobre todo de la interacción en el aula.

En nuestro medio se han realizado investigaciones en esta línea de interacción en el aula en clases de primaria y en clases de lenguas extranjeras, sobre todo a nivel universitario. Personalmente trabajé en un proyecto financiado por CSIC, a cargo de la Dra. Virginia Orlando, en el que, a través de la filmación de clases de español para extranjeros y posterior visión y desgrabación de las mismas, realizamos un informe final de investigación sobre los “Problemas de enseñanza-

aprendizaje de español como lengua extranjera” (Orlando, Echavarría, Gomes, 1999).

Posteriormente y siguiendo con el análisis de clases de español para extranjeros, en el nivel universitario, realicé un trabajo de investigación que fue presentado en una de las jornadas de investigación de la FHCE, el que luego fue transformado en un artículo que forma parte del libro: “Aproximaciones al diálogo institucional”, coordinado por la Dra. Irene Madfes (Madfes, 2009). En el mismo estudié, justamente, las estrategias de cortesía que usan los docentes a la hora de corregir las participaciones de los alumnos en el salón de clase.

En esta tesis el contexto de investigación es el salón de clase de bachilleratos (preuniversitarios) de distintas orientaciones. Para llevarlo a cabo he realizado grabaciones de estas clases en las que he estado presente como investigadora, por lo que también me basaré para el análisis en las notas de campo tomadas por mí misma.

A nivel internacional, pude corroborar que se han realizado distintos trabajos en el ámbito de la cortesía en aula, sobre todo en Brasil (Gabbiani, 2000; Ribeiro Ramos, 2006; Molina, 2007; Raposo y Miranda, 2011; Rodríguez, 2014) Estos son trabajos en contexto de escuela primaria, más que nada, universitaria y en clases de lengua extranjera.

Tomo como antecedentes, y como referencial teórico y metodológico, además de los trabajos de interacción en aula, los estudios que tienen como tema la cortesía verbal, más que nada en español. En este caso, y sin pretensión de ser exhaustiva, me remito en primer lugar a un trabajo pionero en lo que a la cortesía en español se refiere, como lo es el de Henk Haverkate, *La cortesía verbal en español* (1994), en el que se establece, en base a una tipología de los actos de habla, los distintos tipos de cortesía contrastando el holandés y el español. Trabajos como los del programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español) dirigido por Diana Bravo, y entre los que destacaré sus trabajos y los de Antonio Briz, quien dirige el grupo de investigación Val. Es.Co. (Valencia Español Coloquial)

También he tomado como referencia y me ha sido de mucha ayuda la tesis doctoral de María Bernal (2007), sobre todo en los aspectos que se refieren a las teorías de la cortesía, tanto las universalistas como las relativistas, y el uso de la mitigación. Estas lecturas y su discusión, aparecen en los capítulos dedicados al marco teórico y la metodología, y aparecen también en el análisis.

2. MARCO TEÓRICO

La observación y el análisis de la interacción en el aula nos permiten ver las distintas relaciones que se establecen entre los participantes de la misma, docente y alumnos. Se dan allí intercambios donde prevalece la asimetría ya que el docente detenta el poder en la relación con sus alumnos, como poseedor del conocimiento y al ejercer el control del espacio concreto donde se realiza la interacción, que es el aula.

Muchas veces, mediante observaciones ya realizadas (Gomes 2009), vemos que el docente utiliza estrategias a través de las cuales la asimetría de la que hablamos antes, por momentos, parece desdibujarse. Una de las instancias en las cuales nos parece que sucede esto es cuando encontramos marcadores de cortesía usados por los docentes. La función de estos marcadores, en este tipo de contexto comunicativo, es la de mitigar. Lo que se mitiga o atenúa, según Van Dijk (1997), es el poder y el control de la situación de comunicación que en el caso del aula, como ya fue dicho, son detentados por el docente. De esta manera la mitigación y la atenuación serían utilizadas para ocultar el poder y como forma de persuasión para lograr el control de la situación.

Van Dijk (1997) plantea que el discurso se construye en situaciones sociales de distinto tipo, de esta manera vemos cómo los participantes de las distintas interacciones construyen y exhiben, también, sus roles e identidades, los que dependerán también de la situación de comunicación.

La actividad comunicativa concebida como una escena (Goffman 1959, 1967) presupone actores interpretando sus respectivos papeles.

Es oportuno en este momento ver a qué nos referimos con rol o papel de los interactuantes. Para esto tomaremos la definición de rol de Charaudeau y Maingueneau (2005), quienes resaltan que este término adquiere un sentido especial en el ámbito del análisis del discurso, más allá de los sentidos corrientes

del mismo, como por ejemplo el personaje encarnado por un actor en el teatro, o por una persona en distintos ámbitos de la sociedad, y la función desempeñada por la misma en ese ámbito determinado.

Así en análisis del discurso el término rol se utiliza:

“para determinar ciertos comportamientos de lenguaje...” “Estos roles conciernen pues, a las diferentes posiciones de enunciación que puede adoptar un sujeto hablante, tanto en lo oral como en lo escrito” (Charaudeau, Maingueneau, 2005:515, 516).

Ahora bien, la relación entre rol social y rol de lenguaje no es de tipo biunívoco, pues un mismo rol social puede determinar varios roles de lenguaje y viceversa, un rol de lenguaje puede ser llevado adelante por distintos roles sociales. Por ejemplo el rol de preguntar puede ser ejercido socialmente por un docente, un policía, juez, abogado, etc., asimismo un profesor, por ejemplo, no solo pregunta sino que también lleva adelante otros roles de lenguaje que son inherentes a su rol social. El docente como tal también evalúa, explica, ordena, etc. El rol visto de esta manera en el ámbito comunicacional, permite estudiar cuáles son las estrategias discursivas que cada participante de la interacción lleva adelante durante el intercambio conversacional, en relación a los demás intervinientes y a sí mismo. Entre ellas podemos incluir las estrategias de cortesía.

Volviendo a Goffman (1967) decimos que el sujeto hablante es como un personaje que se va definiendo en el proceso de la interacción con los otros. El sí mismo (“self”) es una construcción social que se va a manifestar a través de la imagen (“face”) con que el individuo se presentará en las ocasiones de interacción. La imagen de uno mismo se va elaborando entonces en el contexto de interacción:

“Independientemente del objetivo particular que persigue el individuo y del motivo que le dicta este objetivo, será parte de sus intereses controlar la conducta de los otros, en especial el trato con que le corresponden. (...) De esta manera, cuando un individuo comparece ante otros, habrá por lo general alguna razón para que movilice su actividad de modo que esta transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir” Goffman (1967:15-16).

La interacción puede concebirse como algo potencialmente conflictivo, por lo cual la imagen se puede perder o degradar. Los rituales de la interacción se encaminan a mantener o salvar la imagen propia y la de los demás evitando el conflicto, o bien a través de la reparación o la compensación, si ha habido ofensa.

Esto va a servir de base a la teoría sobre la cortesía lingüística elaborada por Brown y Levinson (1987). Pero no es solo la imagen, sino también el concepto de territorio, relacionado con el sujeto social, el que va a constituir la base goffmaniana de las teorías más importantes sobre la relación interpersonal. Goffman entiende territorio como el espacio material, psicológico y simbólico por el que se mueve el sujeto social, formando el ámbito personal que siente como propio.

Según la teoría de la cortesía lingüística elaborada por Brown y Levinson (1987), una de las actividades de los participantes de la interacción es controlar y manejar el mantenimiento de las imágenes propias y ajenas, pues existe la posibilidad de que haya acciones que afecten negativamente en mayor o menor grado a la imagen. A estas acciones se las llama Actos Amenazadores de Imagen (conocidos con la sigla en inglés FTAs). Ante esto el hablante tiene varias opciones: evitarlos, mitigarlos o repararlos. Si hay un enunciado que puede ser interpretado como una ofensa por parte del interlocutor, es preferible o bien no realizarlo en absoluto, expresarlo de manera indirecta o con rasgos que suavicen el contenido, o bien repararlo.

¿Cuál es la diferencia entre mitigar o atenuar un enunciado y repararlo? En este trabajo entenderé que la diferencia fundamental es que en el caso de la mitigación el enunciado es proferido de manera suavizada, incluso se podría mitigar al punto de no llegar a haber amenaza. En el caso de la reparación la amenaza existe y por lo tanto ese enunciado deber ser reparado de alguna manera.

Veamos a propósito de esto una cita de Isaac Joseph (1999), en la cual hace referencia a cómo es concebido el acto de reparación por Goffman, al tomar a la interacción como una obra teatral, o una escena, como dijimos anteriormente:

“Los fracasos de una actuación, los errores y las torpezas ponen en peligro su equilibrio ritual. De allí la necesidad de repararlas para salvar la situación. Los diferentes movimientos del proceso reparador (conminación y designación del responsable, oferta de reparación, aceptación y agradecimiento), que son observables en la coreografía de un intercambio ordinario, constituyen la panoplia de gestos que aseguran las condiciones de felicidad de la representación” (Joseph 1999: 55).

Queda claro que para que haya reparación debe haber habido ofensa o amenaza, pues se ve como “los fracasos”, “las torpezas” y “los errores” que se producen en la interacción la desequilibran. Hay un responsable de ese desequilibrio que es conminado a repararlo, para que el intercambio conversacional llegue a un final feliz. Estas acciones reparadoras son llamadas:

*““ritos de interacción” (Goffman, 1974) que abarcan en gran parte lo que se denomina comúnmente **cortesía**¹. (...) son en cierto modo soluciones ya listas que la lengua pone a disposición de los sujetos para permitirles resolver de la mejor manera posible los problemas comunicativos que se les presentan en la vida cotidiana” (Charaudeau y Maingueneau, 2005:511).*

Para reparar hay que darse cuenta de que cometimos una ofensa hacia el interlocutor, por un mal comportamiento, una marca de irrespetuosidad, una torpeza o una falta. Este darse cuenta de una mala acción para poder aclarar un malentendido, es según Goffman, una competencia “*que no sabemos si calificar de social o moral, cívica o política*” (Joseph, 1999:103).

Estos *rituales reparadores* tienden a neutralizar un acto o enunciado separándolo de sus consecuencias y así se restaura también el equilibrio en la interacción, y también entre el interactuante y su rol. Algunas de estas reparaciones se llevan a cabo mediante la formulación de excusas y justificaciones.

Hay situaciones en las que se dice que la cortesía no es pertinente y las estrategias quedan en suspenso. Nos referimos a situaciones de interacción asimétrica, donde hay una relación jerárquica establecida, como sucede en algunas acciones dentro del salón de clase. Por ejemplo cuando el docente explica algún conocimiento nuevo que es de importancia para el desarrollo del curso, la asimetría se pone en evidencia y que el poder y el control son ejercidos en todo momento por el mismo.

¹ La negrita es del texto original.

Veamos a continuación un ejemplo de este mantenimiento del control y poder por parte del docente:

1. P.- *ahora van al ejercicio 15 que no es de cálculo y me dicen y lo contestan es cortito después se ponen igual a trabajar en grupos*
2. (trabajan en este ejercicio)
3. P.- *hey esto era como para un minuto (...) era leer el 15 y contestarlo ya QUÉ CONTESTASTE?* (dirigiéndose a una alumna)
4. A.- que no

Por otro lado, tampoco es probable encontrar estrategias de cortesía cuando estamos ante relaciones de marcada simetría, en las que los interlocutores no se ven ante ningún tipo de amenaza. Vemos esto por ejemplo en un intercambio conversacional entre amigos, donde no aparece la preocupación, por lo menos consciente, por atentar la imagen o invadir el territorio del otro, dada la naturaleza de la relación simétrica.

A continuación plantearé el marco teórico de la siguiente manera: primeramente veré el análisis del discurso y la interacción, para continuar con la exposición de las teorías de la cortesía, aquellas universalistas, haciendo especial énfasis en la de Brown y Levinson, y las relativistas, desde la sociopragmática interaccionista. Para terminar con el planteo del marco teórico veré los marcadores de atenuación en el discurso.

2.1. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA INTERACCIÓN.

En este trabajo concibo el discurso como práctica social, y por lo tanto lo percibo como un fenómeno práctico, social y cultural. Las personas utilizan el lenguaje para interactuar socialmente y participar de esta manera en la vida social, en diversos contextos. Así: “...*al producir el discurso en situaciones sociales, los usuarios del lenguaje al mismo tiempo construyen y exhiben activamente sus roles e identidades*” (van Dijk, 2000:24)

Por ejemplo, en el caso de la interacción docente/estudiante, no estamos solamente ante un diálogo institucional complejo, sino también ante una parte de las prácticas discursivas y sociales más complejas de la enseñanza. El hecho de ser corteses es algo que hacemos con palabras y que puede ser algo realizado de manera intencional y con un propósito determinado que puede ser interpretado de formas diferentes por nuestros interlocutores.

“...las intenciones y los propósitos suelen describirse como representaciones mentales, también son socialmente relevantes porque se manifiestan como actividad social y porque nos son atribuidos por otros que interpretan esa actividad: es así como los otros nos interpretan o definen como personas más o menos racionales y, al mismo tiempo, como actores sociales.” (van Dijk, 2000:29)

Vemos en esta cita la importancia de la interpretación del otro, cómo el otro nos interpreta es fundamental, sobre todo en este trabajo en que estaré analizando si las estrategias de cortesía, y sobre todo los atenuadores o mitigadores, son interpretados o no como tales.

Se interactúa en sociedad a través del lenguaje en uso, en los distintos intercambios, y por esto el marco teórico más adecuado para estudiar los intercambios en el salón de clase es el del Análisis del Discurso. Asimismo como dijimos en la introducción también tenemos que recurrir al análisis de la conversación, por tratarse de intercambios cara a cara, y esta investigación será de corte etnográfico, ya que tomamos en cuenta, para el análisis de las interacciones, los distintos aspectos de su contexto y se llevó adelante mediante la observación

participante, estando el investigador presente en todos los intercambios analizados.

En el caso de la interacción en aula el docente y los estudiantes permanecen en una relación asimétrica, llevando adelante los roles de profesor uno y de alumnos los otros, a lo largo de todo el año lectivo. Esta interacción y conocimiento continuo determina la influencia de unos sobre otros la que es constante durante la interacción.

Así como el discurso se va co-construyendo mediante la interacción, también las influencias sobre el otro, o los otros, se van determinando, van tomando cuerpo, en el decorrer de la misma. Que unos y otros se influncian significa que ejercen predominio unos sobre otros, que unos hacen que los otros actúen de determinada manera ante ciertos pedidos, por ejemplo. Llega un momento que ya se sabe lo que el otro pedirá o cómo actuará y esa influencia será vista como algo natural, y no como el ejercicio de ese predominio, que en este caso es del docente sobre los estudiantes. Con esto nos referimos a ciertos pasajes de las clases observadas, en los que vemos expresiones de los docentes, que aparentemente son agresiones a la imagen de sus estudiantes, pero son vistas como naturales y no agresivas. Ya los estudiantes saben que ese docente, debido a su rol y a determinadas características personales que determinan su manera de interactuar con ellos, va a decir eso, y de esa manera, en ese contexto y en consecuencia no se asume como agresivo. Se naturaliza en definitiva, el poder y el control de la situación en la figura del docente.

Podemos decir, como lo dice Kerbrat-Orecchioni (1992), que el discurso se gestiona en conjunto. Los interactuantes deben conocer mucho más que las formas lingüísticas para poder llevar adelante una interacción satisfactoria. Nos referimos a cuestiones de tipo cultural y contextual. El tipo de contexto determina el tipo de interacción, y el tipo de formas lingüísticas usadas en la misma.

Según Gabbiani (2000), no alcanza entonces con estudiar únicamente las formas lingüísticas, sino que se debe prestar especial atención a distintos procesos, como la cooperación por ejemplo, que están presentes en la conversación.

A partir de esto resulta muy importante la interpretación que se realiza de la interacción.

Según Schiffrin (1992) debemos tener en cuenta que el lenguaje siempre ocurre en un contexto, y es en ese contexto específico en el que se debe realizar la interpretación, y por lo tanto el contexto va a formar parte siempre del análisis de las distintas interacciones, el lenguaje es sensible al contexto, es sensible a los rasgos y a las características del contexto en que se presenta, y además ayuda a constituirlo.

Por otra parte, el lenguaje está diseñado para la comunicación, muchos aspectos, incluso estructurales, de las lenguas se explican por su objetivo que es la comunicación, a través de la interacción. Vemos aquí la importancia de la interpretación del otro en la interacción en palabras de Schiffrin:

“lo que una persona trata de transmitir a través de esfuerzos individuales al expresarse no le bastaría para crear su propia identidad; tales esfuerzos comunicativos tienen que ser interpretados, y se ven afectados por aquel a quien van dirigidos” (Schiffrin 1992:315).

La interacción presupone siempre la presencia de un interlocutor, ahora bien esta puede darse cara a cara o a través de la mediación de algún medio tecnológico, como por ejemplo en el caso de la conversación telefónica. Lo importante es que el interlocutor no puede faltar para la interacción, pues es en el ida y vuelta con el mismo que se va delineando el “texto” que resulta de esos eventos, y que tendrá su propia organización interna. Además de lo exclusivamente verbal, también forma parte importante de la interacción el contexto, que es donde se va construyendo la relación entre los interactuantes y determina que esa interacción sea de formalidad o informalidad, de dominio o igualdad o de conflicto o complicidad (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Como ya fue dicho el lenguaje es usado por los interactuantes, en los distintos contextos, como integrantes de determinadas categorías sociales y desarrollando

determinados roles en la sociedad. A través del lenguaje, los sujetos, construyen y también exhiben esas categorías y roles.

Es así que, a través del discurso, los participantes de la interacción se influyen mutuamente en la co-construcción del sentido.

Según Calsamiglia y Tusón (2002), se puede caracterizar a la situación de enunciación más “*prototípica*” de la siguiente manera:

- 1- Las personas que intervienen en ella lo hacen simultáneamente, son los llamados “interlocutores”.
- 2- Además los interlocutores comparten el espacio y el tiempo en los que se lleva adelante la interacción, o sea que esta se realiza cara a cara.
- 3- En base a sus características personales los interactuantes activan, construyen y negocian una “relación interpersonal”

Toda interacción como vimos se desarrolla en un contexto, que Calsamiglia y Tusón (2002) llaman “situación”. En el ámbito de la interacción además de negociación, hay también un control de la “situación”. El control tiene que ver con el conocimiento de dicha situación o contexto de interacción. Este conocimiento afectará a las normas de comportamiento verbal y no verbal que se consideren adecuadas al evento dado. “*Para poder controlar la situación es muy importante el grado de autodomínio de las personas, su seguridad o inseguridad respecto a sí mismas o respecto a los demás*” (Calsamiglia y Tusón, 2002: 47).

En los casos en los que hay una diferencia jerárquica entre los interactuantes es normal que tenga más dominio de la situación quien ocupa la posición más alta, y por lo tanto menos control quien ocupa la posición más baja. Ambos interlocutores tendrán su responsabilidad marcada en la interacción. Quien ocupa la posición más alta deberá tratar de crear una atmósfera favorable hacia el otro, y quien ocupa la posición más baja deberá tener en cuenta sus acciones (no solo verbales) ya que es consciente de que será evaluado por lo que dice y por cómo lo dice. Esto se da así siempre y cuando los interlocutores deseen llevar adelante un intercambio sin confrontación.

Ahora bien, al ser la interacción un proceso dinámico, puede suceder que las relaciones de poder cambien.

Según Kerbrat-Orecchioni, (1992), se puede hablar de la existencia de un “*eje horizontal*”, en el que se mide la distancia o proximidad de los interactuantes. Lo que se tiene en cuenta es el grado de conocimiento mutuo, la naturaleza de la situación comunicativa y el lazo afectivo que une a uno/s con otro/s.

La mayor o menor distancia, o intimidad, se puede marcar por medio de formas verbales o no verbales. En principio estas relaciones de tipo horizontal se dan entre iguales, sin importar si son informales o muy formales.

Existe por otro lado, un “*eje vertical*” y es acá donde se pueden determinar las relaciones jerárquicas. Estas se pueden dar por diferencias de edad por ejemplo nieto/abuelo; de estatus profesional por ejemplo jefe/secretario; de conocimientos adquiridos por ejemplo profesor/alumno.

La lingüista francesa habla de la existencia de un “*sistema de lugares*”. En este las relaciones verticales son asimétricas, esto se refleja por ejemplo en el empleo de las fórmulas de tratamiento que pueden expresar de por sí la jerarquía entre los interlocutores.

La relación vertical se entrecruza con la relación horizontal en virtud de que los participantes de la interacción pueden tener algún grado de cercanía, siendo la distancia que los separa función de su grado de conocimiento mutuo, de la naturaleza del lazo socio-afectivo que los une y / o de la naturaleza de la situación comunicativa.

Hay situaciones comunicativas en las que la desigualdad de lugares ya se encuentra inscrita en el contexto institucional, por ejemplo: médico-paciente, maestro/alumno, etc.

En el caso del aula, y en algunos de los ejemplos que serán analizados más adelante en este trabajo, vemos que a veces, según determinadas características del docente o de la relación que este establece con sus alumnos a lo largo del año escolar, la asimetría parece desdibujarse. Esto es solo aparente, o se da por

momentos bajo ciertas circunstancias, pues como ya dijimos en la relación profesor/alumno, la desigualdad de lugares ya se encuentra inscrita en el contexto institucional. No hay manera de que esa relación sea diferente, o cambie totalmente, dado el contexto institucional en el que se desarrolla.

En este sentido el “*sistema de lugares*” depende no solo de factores contextuales e institucionales, sino también de la capacidad negociadora, desafiante o confrontadora, que puedan exhibir los participantes de una interacción asimétrica.

Los marcadores de la posición que ocupan los hablantes son denominados “*taxemas*” por Kerbrat-Orecchioni (1992). Estos pueden ser de índole no verbal (tono, gestos, mirada, etc.) o de índole verbal (fórmulas de tratamiento, dominio del espacio interlocutivo, iniciativa tópica, manejo de los actos amenazadores como órdenes, consejos y prohibiciones.)

En el caso del aula, y como ya fue dicho, quien detenta el poder es el docente. Esto significa que es él y no el alumno quien tiene la iniciativa, domina el espacio, da órdenes, consejos y prohíbe. Todo esto está previsto por el contexto institucional.

Con respecto al término “poder” y basándome en Miriam Locher (2004), diré que en la relación estudiada en este trabajo, profesor-alumno, nos encontramos con que uno de los interactuantes es quien detenta el poder, en relación a los otros, en este caso el profesor en relación a los estudiantes. Esto está perfectamente consentido debido a los roles que en la situación desempeñan uno y otros. El poder no debe verse como algo necesariamente negativo, también puede ser algo positivo. Se puede ejercer de manera buena o mala e incluso de manera inconsciente. Locher (2004) habla también del poder que se institucionaliza. Como decíamos anteriormente, en el caso de la relación profesor-alumno se trata de un poder institucionalizado, la misma interacción se encuentra institucionalizada y al ser el poder parte de ella también lo está. Claro que el poder no se posee, sino que se negocia constantemente en las relaciones que se establecen.

“Negociando el poder en la interacción es la manera en la cual los participantes de la misma presentan sus identidades. Finalmente, ya que el lenguaje y la sociedad están interconectados, las marcas de poder pueden reflejar también la sociedad” (Locher, 2004: 37).²

Volviendo al sistema de lugares, el mismo tiene como correlato teórico el sistema de la cortesía. La modificación del comportamiento verbal y no verbal para evitar el conflicto, se da en todas las culturas. Los malentendidos son inevitables en todo intercambio, entonces podemos pensar que las personas se sientan inclinadas a actuar con tacto, cuidadosamente, en las distintas situaciones de interacción.

2.2. LAS TEORÍAS DE LA CORTESÍA. LAS TEORÍAS UNIVERSALISTAS Y LAS RELATIVISTAS: LA SOCIOPRAGMÁTICA INTERACCIONISTA

² La traducción es mía.

En este apartado plantearé las teorías de la cortesía universalistas, partiendo por la de Brown y Levinson (1987) y algunas de las críticas que recibieron, para luego ver los estudios de la (des)cortesía desde las teorías relativistas, haciendo especial énfasis en algunos de los planteamientos que se hacen al respecto desde la sociopragmática interaccionista. Estableceré la diferencia de los planteos sobre la cortesía desde lo monológico y lo dialógico.

Según Briz (2005), se puede estudiar la cortesía en unidades monológicas o dialógicas. En el ámbito de las monológicas podemos hablar de: “1- *cortesía de/en los actos de habla*; 2- *cortesía de/en la intervención*” (Briz, 2005: 64).

En este tipo de unidades, según Briz (2005), el análisis no podrá ir más allá de la llamada “*cortesía codificada o normativa*”. Se le llama codificada porque se caracteriza por la correlación entre algunos tipos de actos de habla y el uso de atenuantes. En estos estudios poseen valor las escalas de costo/beneficio propuestas por ejemplo por Leech (1983), y que veremos más adelante.

En el ámbito de las unidades dialógicas, y siempre siguiendo a Briz, podemos hablar de: “1- *cortesía del intercambio*; 2- *cortesía en la secuencia*” (Briz, 2005: 64).

En este caso ya no estaremos en el ámbito de la cortesía codificada, sino en el de la cortesía interpretada.

Usando la terminología de Briz (2005), se podría decir que en este trabajo, en el que analicé interacciones en aula, podría haber visto tanto la cortesía codificada en unidades monológicas, como la cortesía en el nivel dialógico y por lo tanto la cortesía interpretada. A esta última es a la que he dado mayor énfasis en el análisis realizado.

Nos parece adecuado hacer una explicación un tanto más profunda de los términos “monologismo” y “dialogismo”, aplicados a este tipo de estudio interactivo, viendo distintas posturas, por un lado la de Briz y por otro la postura de Linell, quien parte de Bajtín.

Para Briz (2004) la conversación en su orden interno es organizada por un lado por unidades monológicas, estas son el acto de palabra y la intervención que, como dijimos antes, constituyen las unidades de estudio de la cortesía codificada; y por otro lado por las unidades dialógicas, o sea el intercambio y el diálogo que son las unidades de estudio de la cortesía interpretada. Lo que para Briz es importante es caracterizar ambos niveles, monológico y dialógico, para ver los resultados de dicha distinción en el estudio de la cortesía. El representante esencial del nivel monológico es la intervención y el del nivel dialógico el intercambio. Este autor caracteriza a la intervención como: “*cada una de las emisiones de un interlocutor, sean continuas o discontinuas*” (Briz, 2004: 70).

Entre las intervenciones se encuentran los inicios y las respuestas reactivas y cooperativas. Las reactivas son conformidades, excusas, concesiones, etc., las cooperativas son las respuestas a deseos, peticiones, invitaciones, etc.

Como fue dicho recién el estudio de la cortesía verbal en estas unidades monológicas no va más allá de la cortesía codificada.

Veamos ahora cómo caracteriza Briz el intercambio: “*Dos intervenciones sucesivas de distintos emisores, una de inicio y otra de reacción, constituyen un intercambio*” (Briz, 2004: 70).

Estamos ante el caso de los pares adyacentes (Sacks et al., 1974): “*la “pregunta” es una instancia de la primera parte de una unidad secuencial llamada: “par adyacente”*”³ (Sacks et al. 1974:716). En los mismos, que pueden ser, por ejemplo, pregunta/respuesta, invitación/aceptación, los saludos, etc., existe un grado de predictibilidad que puede variar según se intente provocar habla posterior o esta se produzca naturalmente. Estas son para Briz (2004) unidades dialógicas en las que se puede realizar el estudio de la cortesía interpretada.

Cuando se analiza un acto o una intervención como más o menos cortés se analiza el acto aislado de las circunstancias de comunicación, estamos ante la codificación de los atenuantes. Si en cambio se analiza el intercambio, esto es el acto o intervención, pero en virtud de la reacción del otro, o sea incluyendo cómo el

³ La traducción es mía.

otro, el oyente, evalúa y responde ante la intervención del hablante, estamos ante la interpretación de los atenuantes.

Resumiendo la postura de Briz (2004) se puede decir que este autor se refiere a monologismo cuando el estudio se centra en la intervención del hablante y dialogismo cuando lo que se incorpora es la intervención, reacción, interpretación del oyente, o interlocutor, en relación obviamente a la intervención del hablante.

Ahora bien, volvamos a los conceptos de monologismo y dialogismo pero desde la perspectiva de Linell (1998).

Partiremos de las palabras de M. Bajtín: *“La interacción verbal es la realidad fundamental del lenguaje”* (en Charaudeau y Maingueneau, 2005:328)

A propósito de esto también hayamos en Linell (1998) la alusión a lo dialógico como fundamental para entender la interacción: *“El dialogismo es el marco general para entender el discurso, la cognición y la comunicación”*⁴ (Linell 1998: 67).

También Linell (1998) afirma que el discurso auténtico debe ser la base para una teoría adecuada de estudio del mismo. En el caso de la interacción en aula estamos ante un caso claro de discurso auténtico y también ante una situación dialógica, pues es cierto que muchas veces asistimos a verdaderos monólogos de los docentes, pero en primer lugar, estos están siempre proferidos teniendo en cuenta a los alumnos, a quienes van dirigidos; y en segundo lugar, los estudiantes interpretan ese monólogo proferido por el docente, por lo tanto estaremos ante una situación dialógica de todas maneras. Digamos que desde una postura dialógica, aún el monólogo es dialógico, pues hubo otro en la aparición del lenguaje, siempre lo hay aunque no esté presente.

Según Linell (1998), tanto las teorías monológicas como las dialógicas toman en cuenta la interrelación entre hablante y oyente, pero de manera diferente. En general las teorías de estudio del lenguaje se basan mayormente en el hablante y los roles de hablante y oyente están bien distinguidos y separados uno del otro.

⁴ La traducción es mía.

Pensemos en el estructuralismo o el generativismo, por ejemplo, no toman como base de estudio la interacción o interrelación entre hablante y oyente.

Desde el dialogismo las actividades de hablante y oyente se interrelacionan y se determinan, la construcción de sentido se da de manera conjunta entre hablante y oyente. El hablante se orienta continuamente hacia el oyente (o los oyentes) y monitorea su actividad comunicativa y la de los otros según el contexto temporalmente compartido. Asimismo el oyente se orienta hacia el hablante al tratar de comprender e interpretar lo que este dice. Esta situación dialógica es la que encontramos en el aula, un hablante (docente) que se dirige a sus interlocutores/oyentes (alumnos) para comunicar algo, que estos deben comprender e interpretar. El alumno no asume en ningún momento un rol pasivo, pues la actividad de interpretación está muy lejos de ser pasiva.

Volvamos ahora al aula, contexto en el que vamos a tener interlocutores con roles y características muy diferentes y marcadas, por lo tanto se nos va a presentar como muy oportuno para ver cómo se negocian los intercambios conversacionales.

Muchas veces nos sucede, analizando episodios interactivos, que nos cuesta discernir si una intervención que presenta una estrategia de cortesía, tiene esa intencionalidad, efectivamente, en la interacción, o si, por el contrario, debe ser vista como un acto descortés.

En este trabajo, y de acuerdo a los objetivos que me planteé no podía analizar los episodios elegidos basándome, únicamente, en la teoría de Brown y Levinson (1987), ya que pretendía estudiar las respuestas de los interlocutores y observar cómo son interpretadas por los mismos. O sea que no solo me propuse analizar las ocurrencias de los marcadores de cortesía, o sea la codificación de los mismos, sino también ver su posible interpretación por parte de los interlocutores, tanto hablante como oyente.

Siempre que se habla de cortesía resulta indispensable hacer referencia a la obra de Brown y Levinson (1987), no es posible hablar de cortesía sin remitirnos a la

misma, a pesar de las críticas que se le hacen, pues de esta teoría, ya sea para criticarla, mejorarla, complementarla, etc., parten todas las teorías de la cortesía que vendrán después. Es a partir de estos estudios que comienza a crecer el interés en estudiar la cortesía lingüística desde la pragmática.

Veamos entonces, antes de empezar este recorrido teórico, qué se entiende por “cortesía”.

En el lenguaje común el ser “cortés” implica cumplir con ciertas normas de etiqueta, actuar con “cortesía” es actuar de acuerdo a las buenas maneras o modales. Mientras tanto el mismo término se usa en sentido técnico para hacer referencia a las estrategias que utilizan los hablantes para que la interacción se desarrolle en un clima lo más armonioso posible.

Granato (2007) alude a la problemática que conlleva la utilización, dentro de una disciplina determinada, de un término que es usado con un significado semejante en el lenguaje corriente.

Watts et al. (1992) comienzan a aclarar el problema, al proponer la existencia de una *cortesía de primer orden*, que es la que se percibe en el comportamiento social de los individuos, por ejemplo: no hablar con la boca llena, abrir la puerta para que el otro pase antes que uno, etc.; y una de *segundo orden*, que es un constructo dentro de una teoría de la conducta social y uso del lenguaje, que implica la manera en que se usa el lenguaje para mantener la armonía en la interacción, viéndose esta como potencialmente conflictiva. Por ejemplo cuando realizamos una crítica de manera indirecta, atenuándola para minimizar el conflicto. Este tipo de cortesía es lo que llamamos el comportamiento “políticamente correcto”.

En este trabajo por supuesto que estaré analizando el tipo de cortesía de *segundo orden*. Claro que en la interacción veremos aspectos lingüísticos y no lingüísticos, pero para el análisis que realizaré me limitaré a los aspectos lingüísticos de la cortesía.

Por otro lado Gino Eelen (2001:30) distingue tres tipos de ideologías que subyacen a la noción de cortesía:

- 1) “*la ideología del sentido común*”, ubicada cerca de la cortesía lingüística, y que se refiere a las normas que determinan qué es y qué no es cortés en la interacción cotidiana. Esta versión se asemeja a lo que Watts et al. (1992) llaman “*cortesía de primer orden*”.
- 2) “*La ideología científica*”, que corresponde a la “*cortesía de segundo orden*”, y que ha dado como resultado constructos teóricos que revelan cómo ven la cortesía los científicos.
- 3) “*La ideología social*”, tiene que ver con la conformación de la visión del mundo social y el uso de la cortesía se asocia a valores sociales y culturales. Esto se relaciona con el hecho de que por ejemplo, el mundo occidental y el oriental no pueden ser analizados aplicando los mismos conceptos y técnicas, ya que representan valores sociales diferentes. En general sucede que nos es imposible definir qué es y qué no es cortés, si no se lo hace sobre una concepción social de base.

Watts (2003) opina que la interacción se orienta hacia la cooperación, y el objetivo fundamental de la interacción es mantener una cierta clase de equilibrio. Estas ideas son en cierta medida, compartidas con Brown y Levinson (1987), entre otros.

Antes de seguir adelante con las teorías de la cortesía veamos algunos de los postulados que sirven de base a dichas teorías. Recién hicimos alusión al término “*cooperación*” y es el momento de hacer referencia a H.P. Grice (1975) quien propone el “*principio de cooperación*”, según el cual todo participante en un acto de comunicación obedece a dicho principio: “*Haga usted su contribución a la conversación tal y cómo lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga*” (Grice: 1975: 516).

Quienes se involucran en una interacción conversacional van a hacer lo posible para que este intercambio se desarrolle de la mejor manera posible.

Este principio, que es bastante general, se explicita a través de cuatro categorías que Grice toma de Kant, cada una de las cuales se formará por máximas o submáximas más específicas. Dice Grice: “*Haciéndonos eco de Kant, denominaré a estas categorías, Categorías de Cantidad, Calidad, Relación y Modo*” (1975: 516).

- 1) *La Categoría de Cantidad*: tiene que ver con la cantidad de información a dar y a ella le pertenecen dos máximas: “... *haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario (teniendo en cuenta los objetivos de la conversación)*” y “- *no haga usted que su contribución sea más informativa de lo necesario*” (1975: 516).
- 2) *La Categoría de Calidad*: tiene que ver con la veracidad de la contribución a la conversación, así como no afirmar algo que se cree falso y tampoco algo de lo cual no se tienen pruebas. A esta categoría pertenece una “*supermáxima: Trate usted de que su contribución sea verdadera*” y dos máximas más específicas: “*No diga usted lo que crea que es falso*” y “*No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas*” (1975: 516)
- 3) *La Categoría de Relación*: tiene que ver con el ser relevante, que el discurso sea pertinente. Solo pertenece a esta categoría una máxima: “*Vaya usted al grano*” (1975: 517)
- 4) *La Categoría de Modo*: Tiene que ver con ser claro, evitar ser ambiguo u oscuro. Tiene en cuenta cómo se dicen las cosas más que aquello que se dice. A esta categoría pertenece una “*supermáxima: Sea usted perspicuo*” así como diversas máximas: “*Evite usted ser oscuro al expresarse*”; “*Evite usted ser ambiguo al expresarse*”; “*Sea usted escueto (y evite ser innecesariamente prolijo)*”; “*Proceda usted con orden*” (1975: 517).

Por supuesto que estas máximas pueden ser violadas con distintas intenciones y efectos, y también pueden entrar en conflicto unas con otras. Cuando un enunciado transgrede una de las máximas aparecen las llamadas “*implicaturas*”

conversacionales”. Estas son hipótesis que se construyen para normalizar dichas transgresiones.

Las implicaturas pueden relacionarse con distintas formas léxicas y otras resultan de la transgresión de ciertas máximas conversacionales y necesitan del contexto para transmitir determinados significados, poniéndose en juego también los conocimientos previos de los hablantes.

Para Grice (1975) estas máximas son universales, tomándolas desde un punto de vista muy general, sin proponer su aplicación, la que será variable según las situaciones, culturas e incluso los individuos. Estas máximas son negociables según la situación, etc, pero esto no les quita reconocimiento.

Haciendo un paréntesis en el planteo de Grice quisiera ver la diferencia que se puede establecer entre cooperación y negociación. Cuando interactuamos se espera que seamos cooperativos, pero a la vez esa cooperación implica negociación.

Pienso que para que haya negociación tiene que haber una situación de conflicto potencial y de cooperación a la vez, pues para negociar algo la cooperación es fundamental. Si en una situación conflictiva alguno de los interactuantes se negara a cooperar la negociación tampoco sería posible. Asimismo, si no hay un conflicto en potencia nos podríamos preguntar para qué, o qué, negociar.

En el intercambio conversacional en aula, docente y alumnos cooperan al interactuar, pero también negocian por ejemplo los turnos, los temas a tratar, la relación interpersonal, hay docentes que son más formales en el trato hacia sus alumnos y otros lo son menos, pero no por esto dejan de mantener la distancia entre uno y otros, esto se ve por ejemplo en el uso de las fórmulas de tratamiento.

2.2.1. TEORÍAS DE LA CORTESÍA BASADAS EN LAS “MÁXIMAS”.

Volviendo a las máximas de Grice (1975), digamos que ciertas teorías de la cortesía verbal se inspiran en el sistema de dichas máximas. Estas son las teorías de la cortesía de Lakoff (1973) y de Leech (1983).

Por su parte Lakoff reconoce dos reglas de la competencia pragmática:

1. Ser claro.
2. Ser cortés.

Ambas máximas cubren el principio de cooperación. La segunda de ellas tendría prioridad en la comunicación. Esta máxima posee tres sub-máximas: no imponerse, dar opciones y ser amable, para hacer que nuestro interlocutor se sienta bien. La primera sub-máxima, no se imponga, tiene que ver por ejemplo, con el uso de las fórmulas de tratamiento. Al tratar de *usted* a nuestro interlocutor creamos una distancia en relación al mismo. En la interacción docente-alumnos muchas veces vemos este fenómeno, sobre todo cuando el docente trata de *usted* al estudiante.

La segunda sub-máxima se relaciona íntimamente con la primera, pues el dar opciones implica la no imposición sobre nuestro interlocutor. Por ejemplo cuando el docente pregunta, “hicieron el ejercicio, ¿verdad?” Se deja abierta la pregunta para que el interlocutor responda. Claro que a veces esta apertura es aparente, y se transforma en una pregunta retórica, o una pregunta pseudoabierta.

La tercera sub-máxima, hace que el hablante incluya al interlocutor de manera amigable, haciéndolo sentir bien.

Podemos concluir que para Lakoff (1973) el fenómeno de la cortesía tiene como función fundamental el no ofender al otro, y facilitar de esta manera las relaciones interpersonales.

Leech (1983), por su parte, propone un enfoque bastante diferente para explicar la sensibilidad relacional. Expone una serie de “máximas” pragmáticas, que los participantes están obligados a seguir para mantener una comunicación cordial. Estas son:

- 1- Tacto- minimizo el costo y maximizo el beneficio al otro.
- 2- Generosidad- Minimizo beneficios conmigo y maximizo el costo para conmigo mismo.
- 3- Aprobación- Minimizo el menosprecio y maximizo el elogio al otro.
- 4- Modestia- Minimizo el autoelogio y maximizo el autodesprecio.
- 5- Acuerdo- Minimizo el desacuerdo entre ego y alter y maximizo el acuerdo.
- 6- Simpatía- Minimizo la antipatía entre ego y alter y maximizo la simpatía.

El problema que tiene la propuesta de Leech (1983) y por lo cual es criticada es que es una escala costo-beneficio que resulta insuficiente y comienza a crear otras máximas, otras, y otras.

Por otra parte podríamos considerar que cada máxima no solo se adaptaría a las distintas situaciones sino que también dependería la manera de accionar de las mismas de la cultura de los hablantes comprometidos en la interacción.

2.2.2. TEORÍAS DE LA CORTESÍA BASADAS EN EL CONCEPTO DE “IMAGEN”.

Otros modelos de cortesía parten de la noción de protección de imagen, a su vez estos se basan en los conceptos de imagen y territorio introducidos por el sociólogo Ervin Goffman (1967). Según el mismo: “...cuando un individuo comparece ante otros, habrá por lo general alguna razón para que movilice su actividad de modo que esta transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir” (Goffman, 1967:16).

Lo que se dice aquí es que lo esperable es que los participantes en la interacción repriman sus sentimientos sinceros, y transmitan una evaluación de la situación que sus interlocutores encuentren aceptable. El individuo crea una fachada o una imagen de sí mismo, y lo que pretende es la aceptación del otro. De esta manera según Goffman (1967), se llevan adelante todas las interacciones, con la colaboración de todos los participantes, con el objetivo fundamental de evitar el conflicto. Esta presentación del “yo” ante los demás es la “imagen” de mí mismo que yo presento a los demás. Todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral, y este es el ser valorado y tratado de un modo apropiado por los demás. Como contrapartida de esto también todo individuo tiene la obligación moral de actuar en consecuencia a lo que alega ser.

Goffman (1967) habla de: “*prácticas protectivas y prácticas defensivas*” y las define como: “...*las técnicas empleadas para salvaguardar la impresión fomentada por un individuo durante su presencia ante otros*” (1967: 25).

Al presentarnos ante los otros también queremos influirlos mediante la actuación de alguno de los roles que cada uno de nosotros construye en la sociedad, mediante el contacto con los demás, y queremos o aspiramos a que los otros nos valoren por ello.

El modelo de estudio de la cortesía más famoso basado en los conceptos de Goffman (1967) es sin dudas el elaborado por Brown y Levinson (1987), y en función del cual se van a alzar las demás teorías de la cortesía en el ámbito de la sociopragmática interaccionista.

Brown y Levinson (1987) parten de la base de que todo individuo que participa en una interacción posee una autoimagen pública que debe preservar, y la mejor manera de hacer esto es evitando atentar contra la imagen de su interlocutor (o interlocutores).

Esta consideración parte de un presupuesto, considerado extremadamente pesimista por otros estudiosos, entre ellos Kerbrat-Orecchioni (1992 y 2004), de que toda interacción presupone una agresión en potencia, y de esta manera los participantes de la misma tienen que tomar una actitud defensiva, cuidando la imagen propia y la ajena. Por lo tanto estos autores no van a estar de acuerdo con el hecho de que la interacción vaya adelante de manera tan efectiva, como propone Grice (1975) con sus máximas.

Ahora bien, según Brown y Levinson (1987), la autoimagen pública que cada uno desea o demanda para sí se compone de dos partes. La primera es la imagen negativa que corresponde a lo que Goffman (1967) describe como los “*territorios del yo*”, esto es el territorio corporal, espacial, temporal, los bienes materiales y cognitivos, es decir el deseo de que los otros no impidan mis acciones. La segunda es la imagen positiva que tiene que ver con las figuras valorizadoras de sí mismos, se vincula con una postura narcisista que los interlocutores tratan de imponer en la interacción, tratando de preservar intactos la imagen y el territorio de cada uno, y a la vez que sus deseos sean también deseados por al menos uno de los interlocutores. Estas imágenes no se oponen sino que son complementarias del ser social.

En el transcurso de la interacción los participantes producen actos verbales y no verbales que pueden constituirse en amenazas para una de sus propias imágenes o para las imágenes de los demás interlocutores. A estos Brown y Levinson (1987) los llaman “*actos amenazadores de imagen*” (Face Threatening Acts- FTAs), y los organizan en cuatro grupos según amenacen la imagen positiva o negativa del hablante (que los realiza) o del oyente (que los padece):

- 1) *Actos amenazadores de la imagen negativa del que los realiza:* es por ejemplo dar las gracias, prometer, excusarse, tener un lapsus, etc. todos actos que pueden dañar el propio territorio.
- 2) *Actos amenazadores de la imagen positiva del que los realiza:* por ejemplo confesar algo, disculparse, autocriticarse, perder el control físico (como tropezar, etc.), y también los escapes emocionales como reír sin parar, llorar, etc., todos ellos comportamientos autodegradantes de la imagen.
- 3) *Actos amenazadores de la imagen negativa del que los padece:* ofensas, contactos indebidos, agresiones, y también preguntas indiscretas, órdenes, prohibiciones, consejos, etc., los cuales son perturbadores y a veces, como en el caso de las órdenes y prohibiciones, impositivos.
- 4) *Actos amenazadores de la imagen positiva del que los padece:* es el caso de las críticas, reproches, insultos, burlas, un mal uso de las fórmulas de tratamiento, etc., todos actos que demuestran la indiferencia del hablante hacia el oyente.

Ahora bien, al mismo tiempo que las imágenes son potencialmente amenazadas en la interacción, los interactuantes desarrollan una serie de estrategias cuya finalidad es la preservación de esa imagen, tanto negativa como positiva de hablante y oyente. Estas estrategias, que se conocen como estrategias de cortesía tienen como objetivo disminuir los efectos de los FTAs y forman un continuum, que tiene como extremos el primer tipo de estrategias, la más directa, sin ningún tipo de atenuación, y la última que es la más indirecta. A continuación se verá a qué nos referimos.

La primera estrategia es realizar el acto sin ningún tipo de atenuación, directamente.

La segunda estrategia mira a la preservación de la imagen positiva del oyente, en este caso se trata de resaltar la existencia de un conocimiento compartido, en el caso de la interacción en aula se da cuando el docente usa el nosotros, como veremos en algunos de los episodios que analizaremos más adelante. En este caso

en realidad el docente queda excluido de las actividades, que serán realizadas por los estudiantes. Lo que se evita es la orden directa a través del uso de la segunda persona del singular o del plural. También se resalta la cooperación entre los interlocutores para dar a entender que hay interés en los deseos de uno por parte del otro. A estas estrategias se las llama estrategias de cortesía positiva, ya que su objetivo es preservar la imagen positiva del oyente, y según Brown y Levinson (1987) estas son:

- Percibir al otro mostrando interés por sus necesidades.
- Exagerar el interés y la simpatía por el otro.
- Intensificar el interés por el otro
- Usar marcadores de identidad de grupo o de inclusión
- Buscar acuerdos y por lo tanto evitar los desacuerdos.
- Hacer bromas, interactuar de manera distendida.
- Explicitar el conocimiento de los deseos del otro.
- Ofrecer, prometer.
- Ser optimista.
- Dar y/o pedir razones y explicaciones.

La tercera estrategia de cortesía mira a preservar la imagen negativa del oyente y por esto son llamadas estrategias de cortesía negativa.

Algunas de estas son:

- Realizar pedidos a través de actos lingüísticos indirectos.
- Cuestionar pero atenuando, por ejemplo mediante el uso del condicional.
- Minimizar la imposición.
- Mostrar deferencia hacia el otro y pedir disculpas.
- Impersonalizar y nominalizar.

- Mostrar abiertamente agradecimiento hacia el interlocutor.

La cuarta estrategia propuesta por estos autores es la llamada estrategia encubierta, esto es cuando indirectamente se da la orden o se realiza un pedido, por ejemplo.

Algunas de estas son:

- Insinuar
- Ser vago, irónico o ambiguo
- Usar metáforas
- Generalizar
- Realizar preguntas retóricas
- Dejar frases incompletas para que el interlocutor las complete.

En nuestro análisis constatamos que muchas de estas estrategias son usadas por los docentes en la interacción en aula y nos preguntamos muchas veces si son, dado el contexto situacional, verdaderas estrategias de cortesía.

Finalmente van a decir Brown y Levinson (1987) que hay una quinta estrategia, y esta es no realizar el acto amenazador de la imagen, abstenerse de producirlo. Como vemos es un continuum.

Como dijimos al presentar la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987), esta va a ser muy criticada. Una de las críticas más importantes se refiere al hecho de la pretendida universalidad de dicha teoría. Las teorías de tipo pancultural como la que recién vimos, no tienen en cuenta el contexto en el que se produce la interacción, ni el aspecto cultural, o los aspectos culturales de tipo diverso, que influyen para que lo que se considera cortés en algunas culturas no lo sea en otras. Dan al contexto como presupuesto. Se toman como universales los conceptos de imagen positiva y negativa, cuando en realidad no lo son, estas son relativas a la cultura de los interactuantes según una serie de autores, de los que veremos a continuación algunos de sus planteamientos.

Agreguemos además que Brown y Levinson (1987) parten de la base de que la interacción siempre es conflictiva, y que los hablantes pasan la mayoría del tiempo preocupándose por evitar las amenazas a la imagen propia y ajena, o generando estrategias que permitan un intercambio lo más armónico posible, tratando de evitar el conflicto. Esto no solo no es así siempre, sino que muchas veces no hay un interés real en que esto sea así, sino todo lo contrario, hay interacciones que tienden al conflicto, que se requiere que así sea, y no interesa preservar ni la imagen del otro ni la propia.

Kerbrat-Orecchioni (1992 y 2004) es una de las estudiosas de la cortesía que van a aceptar en esencia la teoría de Brown y Levinson (1987), pero que van a hacer hincapié en el excesivo pesimismo contenido en la misma. Kerbrat-Orecchioni (1992 y 2004) piensa que los interactuantes no tienen por qué sentirse en permanente amenaza durante la interacción, dedicando buena parte de la misma a vigilar los actos propios y ajenos. Para ella es necesario considerar que ciertos actos, como halagos, alabanzas, etc. son halagadores para las imágenes de los participantes de una interacción. ¿Por qué un elogio tendría que ser visto siempre como un deseo por el objeto ansiado, y no puede ser un acto sincero y positivo hacia el otro, o sea una “anti-amenaza”?

“Ahora bien: si un gran número de nuestros comportamientos corteses corresponden perfectamente a esta definición, la cortesía también consiste, más positivamente, en producir “anti-amenazas”; si ciertos actos de habla son potencialmente amenazadores para las imágenes de los interlocutores, otros son, por lo contrario, más bien valorizadores de esas mismas imágenes, como el agradecimiento, el augurio, o el cumplido. (...) Es, pues, indispensable prever un lugar en el modelo teórico para esos actos que, de alguna manera, son la pendiente positiva de los FTAs, actos valorizadores de la imagen del otro, que proponemos llamar actos “agradadores de imagen” (Kerbrat-Orecchioni 2004:43).

Lo que va a proponer esta autora entonces, es que conviene admitir la existencia de actos valorizadores de las imágenes propias y de los otros, como el regalo, el cumplido, el agradecimiento. Son los actos que serán llamados: “actos valorizadores de la imagen” (al lado de los FTAs tendremos entonces con su sigla en inglés los FFAs).

Yo propongo una sigla en español para cuando nos refiramos a cada uno de ellos y entonces llamaré a los primeros, como lo hace Gabbiani (2000), AAI (actos amenazadores de imagen) y a los segundos AMI (actos mejoradores de imagen).

Lo que hace Kerbrat-Orecchioni (2004) entonces es, no solo criticar el pesimismo de la teoría sino proponer los actos AMI que serían la contraparte de los propuestos por Brown y Levinson (1987) AAI.

Tomados de esta manera, los actos de los hablantes pueden tener un efecto negativo pero al mismo tiempo un efecto positivo, tanto para quien los realiza como para quien los recibe. Kerbrat-Orecchioni (2004) pone como ejemplo la declaración de amor, para quien la realiza sería un doble AAI pues el hablante revela algo que había mantenido oculto y esto atenta contra su imagen negativa, y por otra parte se posiciona por debajo de su oyente lo que constituye amenaza para su imagen positiva. Para quien la recibe, en cuanto el hablante incursiona en su territorio, es un AAI también para su imagen negativa, pero también se la puede considerar como un AMI, ya que recibir una declaración de esa índole, por lo general constituye un halago.

Al incluir los AMI, Kerbrat-Orecchioni (2004) modifica el cuadro de las estrategias de cortesía negativa y positiva, pues para ella entonces en las estrategias de cortesía positiva se trata de producir justamente AMIs para la imagen positiva o negativa del interlocutor, se transforma entonces en una estrategia productiva.

En cuanto a las estrategias de cortesía negativas, siempre según esta autora, tenemos dos tipos: sustitutivas y aditivas. Los procedimientos de atenuación sustitutivos se dan cuando se reemplaza en el acto del hablante a los elementos más directos por elementos que vuelven más cortés a la fórmula en cuestión. Por ejemplo cuando se reemplaza una refutación como: “¡no es verdad!”, por una pregunta “¿te parece que...?”.

Los procedimientos de atenuación aditivos acompañan, se agregan, a la formulación de un acto que constituye un AAI para quien va dirigido, por ejemplo el adicionar: “por favor”.

2.2.3. TEORÍAS DE LA (DES)CORTESÍA. LA SOCIOPRAGMÁTICA.

Pasaré ahora a considerar los análisis sociopragmáticos, en los cuales lo relacional ocupa un lugar fundamental, además del hecho de pasar a considerar el continuum cortesía- descortesía.

Comenzaré por los estudios de Spencer-Oatey (2011) quien parte de la base de que no siempre los interactuantes pretenden ser corteses, sino que muchas veces el objetivo es amenazar la imagen del interlocutor, dejar en evidencia al otro, a través de comportamientos descorteses.

En cuanto al concepto de imagen, el término “*face*” ha sido cuestionado no solo en cuanto a su aplicabilidad universal, sostenida por Brown y Levinson (1987), sino a la existencia misma del concepto y a la idea de que la cortesía se refiere exclusivamente a cuestiones de “*face*”.

Granato (2007) toma de un artículo de Spenser-Oatey del año 2000, la denominación “*rapport management*”, que traduce como “*gestión interrelacional*”, para referirse a la interrelación que se observa en los encuentros verbales de cualquier tipo. La autora manifiesta acuerdo con la noción de “*face*” introducida por Goffman (1967) y la idea de Brown y Levinson (1987) de que se trata de un fenómeno universal, o sea que todos los individuos van a tener preocupaciones acerca de su imagen individual en la interacción y considera que la cultura determina en gran parte las manifestaciones y estrategias utilizadas por los hablantes en el discurso de la cortesía. Pero no acuerda con la división elaborada por Brown y Levinson (1987) y adoptada por muchos estudiosos entre imagen positiva y negativa. Uno de los mayores problemas que el modelo de Brown y Levinson (1987) presenta es el de atribuir todas las características de necesidad de aceptación (imagen positiva) y deseos de no ser impedido en su libertad de acción (imagen negativa) a cuestiones de imagen.

Spencer-Oatey (2011) rechaza la inclusión de la noción de imagen negativa del modelo de Brown y Levinson (1987). En su marco conceptual distingue entre manejo de la imagen y de los derechos sociales.

La imagen puede ser de “*calidad*” o de “*identidad*”, mientras que los derechos pueden ser de “*equidad*” o “*igualdad*” y de “*asociación*”.

La “*imagen de calidad*” se refiere al deseo de cada individuo de ser evaluado en forma positiva de acuerdo a las cualidades personales, es decir, que se asocia íntimamente con la autoestima. La “*imagen de identidad*”, por su parte, apunta al deseo de los individuos de que se les reconozcan su rol e identidad social, es decir, que se reconozca un determinado rol social o grupal. Esto excede la perspectiva individual.

Los “*derechos de igualdad*” son aquellos que parten de la convicción de los individuos de que pueden reclamar consideración por parte de los demás en cuanto a recibir un trato justo, o a que no se los explote o se saque ventaja de ellos. Los “*derechos de asociación*”, como el término lo indica, se vinculan con el derecho de los hablantes a aliarse con los demás, teniendo en cuenta la forma de relación que los une.

Al separar los conceptos de imagen y derechos y ubicarlos en esferas sociales distintas, se entiende que cuidar la imagen y cuidar los derechos, tanto propios como ajenos, son actividades que significan también conductas distintas.

Spencer-Oatey (2011) nos recuerda que los términos “*relaciones*” o “*prácticas relacionales*”, en pragmática, se han referido a las relaciones entre los interactuantes, tomando en cuenta las dimensiones de poder y distancia. Muchas veces estas dimensiones se hacen corresponder con los roles de los participantes.

Gabbiani (2012) constata que en el salón de clase los roles son: docente, alumno, compañero, y esas relaciones se ubican fácilmente en los ejes del poder y la distancia.

En estos estudios se considera que la imagen es un fenómeno relacional e interactivo, más que individual y que por tanto el “*self*” social se logra de manera interactiva, en las relaciones con los otros.

Spencer-Oatey (2011), realiza una especie de relevamiento acerca de los distintos especialistas en las posturas relacionales de la (des)cortesía, viendo qué aspectos son resaltados por cada uno de ellos en relación al tema tratado.

Lo que dice Spencer-Oatey (2011) es que algunos investigadores se concentran de forma más explícita en las relaciones en el lugar de trabajo, por ejemplo Holmes y Marra (2004) y Holmes y Schnurr (2005), (en Spencer-Oatey 2011) quienes analizan las “*prácticas relacionales*” en los contextos de trabajo. Toman de Fletcher (1999), el término “*prácticas relacionales*” quien lo define como:

*“Una manera de trabajar que refleja una lógica relacional de la efectividad y requiere una cantidad de habilidades relacionales como, por ejemplo, empatía, acuerdos, reciprocidad, y una sensibilidad hacia los contextos emocionales”*⁵(en Spencer-Oatey, 2011:3).

Holmes y Marra (2004) y Holmes y Schnurr (2005, en Spencer-Oatey 2011), adoptan, si bien adaptándolo, este enfoque y argumentan que las prácticas relacionales que se dirigen tanto hacia la imagen negativa como la positiva, necesitan de otros, y ayudan a alcanzar los objetivos primarios del lugar de trabajo. Vemos que una parte importante de las prácticas relacionales parecería ser el comportamiento “pro-social”, como el crear grupos a través de pequeñas charlas, el buen humor y la aprobación. Otra parte es llamada “control del daño”, y tiene que ver con estrategias que se usan para minimizar el conflicto.

Según Spencer-Oatey (2011), Holmes y sus colegas se enfocan mucho en mostrar ejemplos de discursos de lugares de trabajo auténticos para ilustrar las prácticas relacionales, pero le prestan muy poca atención al desarrollo de un marco conceptual para su enfoque.

El enfoque de Spencer-Oatey (2011) demuestra lo contrario. Esta se concentra más en las conceptualizaciones y presta menos atención al análisis del discurso.

⁵ La traducción es mía.

Se enfoca en la cualidad afectiva de la relación, a lo que llama “relación de comunicación”⁶ y la define de la siguiente manera:

“Usamos el término “relación de comunicación” para referirnos a las percepciones subjetivas de las personas sobre la (des)armonía, las turbulencias veladas y los antagonismos tibios, en las relaciones interpersonales, y usamos el término “gestión interrelacional”⁷ para referirnos a la forma en que esta (des)armonía es (no)gestionada”(Spencer-Oatey and Franklin 2009: 102, en Spencer-Oatey, 2011:4).⁸

Este enfoque se centra en la cualidad afectiva de los participantes, en su subjetividad y experiencia dinámica en lo que tiene que ver con sus relaciones con los otros.

Como vemos hay una gran variedad de interpretaciones acerca del concepto “relacional”, dentro de la misma pragmática, y existe variada discusión sobre las similitudes y diferencias de las distintas perspectivas.

En lo visto hasta el momento, Spencer-Oatey (2011) considera el “qué” de las relaciones, pero también es importante considerar el “quién”.

A propósito de esto, Arundale (2006) argumenta firmemente a favor del enfoque relacional:

“...la tan usada distinción entre “imagen propia” e “imagen ajena” es problemática (...). Desde una mirada relacional, lo propio y lo ajeno están ligados dialécticamente porque ambas personas constituyen (o conforman) lo ajeno con lo propio, y definen mutuamente lo propio y lo ajeno en su comunicación” (Arundale 2006:207)⁹.

Aquí hay una crítica bastante clara hacia la postura de Brown y Levinson (1987), y por otro lado se resalta la idea de la co-construcción de las imágenes (propia y ajena) a través de lo relacional, desde una perspectiva interaccional. La imagen puede ser vista, desde esta perspectiva, como una construcción diádica que es endógena al uso del lenguaje, porque es vista como una parte integral de la interacción entre los participantes (Arundale 2010:2079).

⁶ En inglés: “rapport”. La traducción como: “relación de comunicación” es mía.

⁷ La traducción de “rapport management” la tomé de Granato, 2007, como ya fue dicho.

⁸ La traducción es mía.

⁹ La traducción es mía.

Otro aspecto a ser considerado, además del “qué” y el “quién”, sería el “por qué” de la sensibilidad relacional. En una gran parte de los trabajos de cortesía identificaron a la imagen como el principal recurso de la sensibilidad relacional. Basándose en Goffman (1967), Brown y Levinson (1987) argumentan que todos los adultos que son competentes poseen una imagen, que consiste en dos aspectos relacionados: la imagen negativa, que es la que reclama la independencia de acción y la no imposición de los deseos del otro; y la positiva, basada en la necesidad de ser reconocidos y recibir la aprobación de los demás.

Como ya hemos dicho este enfoque de la cortesía tuvo varias críticas, especialmente en lo que concierne al concepto de imagen negativa. De todas maneras el concepto de “imagen” es de ayuda. Por ejemplo, Spencer-Oatey (2011) sostiene que “imagen” se asocia con los atributos evaluados positivamente que una persona desea resaltar en la interacción con los demás. Tomando de esta manera el concepto de imagen de Goffman (1967) como esa evaluación positiva que el hablante reclama para sí en la interacción, que ya vimos al exponer la Teoría de Brown y Levinson (1987).

Spencer-Oatey (2011) parte de la base de que en la interacción debe haber un mayor equilibrio entre el yo y los otros. Partiendo de esto digamos que el concepto de “*gestión interrelacional*” que recién vimos, se entiende como lo relacionado con el uso del lenguaje para mantener, promover, o amenazar la armonía de las relaciones sociales.

Esta “gestión” posee dos aspectos: “...*uno es el de la gestión de la imagen y otro la gestión de los derechos personales y sociales que las personas reclaman para sí en su interacción con los demás*” (Bernal, 2007:83).

Esta gestión de la imagen y de los derechos personales es cultural, o sea que varía de cultura a cultura.

Spencer-Oatey (2011) combina la concepción de imagen en su modelo de “*gestión interrelacional*”, e identifica tres bases de motivación: la imagen sensible, las expectativas conductuales y las metas interaccionales.

Un fenómeno implícito en la investigación relacional es el rol de las emociones. Emociones causadas en el otro y en sí mismo por los efectos de la interacción. En las teorías más tradicionales de la cortesía se encuentran implicadas con frecuencia. Brown y Levinson (1987) por ejemplo, se refieren a la necesidad de desarmar las agresiones potenciales; Lakoff (1973) habla de minimizar el riesgo de confrontación.

Goffman (1967) va un paso más adelante y se refiere a “sentimientos” que acompañan la imagen, como sentirse bien, mal, herido, avergonzado, etc.

Ardnt y Janney (1992) son dos de los pocos teóricos de la cortesía que adhieren a esta perspectiva del papel de las emociones en la gestión interrelacional. Esta perspectiva tiene que ver con cómo se considera y se gestiona en la interacción lo propio y lo ajeno, que fue visto anteriormente en la cita de Arundale (2006)

Para estos teóricos el éxito de la interacción depende de la producción e interpretación de señales emotivas, y el equilibrio interpersonal es difícil de mantener sin estas, pues lo que es propio puede gestionarse con características de lo ajeno y viceversa.

Mills (2003, en Granato, 2007) alude a esto al considerar que cualquiera sea el valor que se le atribuya al término cortesía, se trata de una cuestión de juicio o valoración. También señala que es muy común que los investigadores basen sus análisis en sus propias ideas acerca de qué es lo (des)cortés.

Lo que también se resalta como importante en esta perspectiva es la intención con la que ciertas emisiones, clasificadas como corteses, se han producido. Tal vez la intención fuera, justamente, la de ser “cortés”.

Ahora bien es necesario pensar la interacción como algo que no solamente tiende a la armonía sino también al conflicto. Es debido a la multiplicidad de situaciones contextuales que no se puede concebir que toda interacción tenderá a lograr un equilibrio. Pero es verdad que los participantes actúan con consideración por los demás, para lo cual llevan a cabo lo que Watts (1992 y 2003) llama “*trabajo relacional*”.

El mismo Watts (1992 y 2003) enumera cuatro aspectos, que Granato (2007) retoma en su artículo, acerca de los cuales él considera que la literatura sobre la cortesía no ha hecho suficiente hincapié: a) no es posible identificar cuándo una conducta es (des)cortés sin identificar el contexto de forma adecuada; b) considerar tanto la perspectiva de los hablantes como la de los oyentes, ya que en la interacción la negociación es continua; c) no es posible formular una teoría sobre la cortesía que sea prescriptiva; d) no es necesario que exista un concepto científico universal de la (des)cortesía, aplicable a diferentes culturas.

Las mayores críticas de Watts (1992) a la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987) son dos: en primer lugar la omisión de la reacción del interlocutor, y en segundo lugar la omisión de los casos en los que el interlocutor tiene derecho a ser descortés. Al no considerar estos aspectos se desconoce el hecho comprobado de que toda interacción situada es producto de una negociación constante. Al considerar a la conversación, y por lo tanto a la interacción, como una negociación constante entre los participantes, no es posible valerse de una definición de (des)cortesía que sea universalmente aplicable.

Watts (1992) propone que la cortesía lingüística sea considerada como parte del desarrollo de la interacción y como una consecuencia del entendimiento entre los participantes. En este aspecto la propuesta de Watts (1992), que se refleja luego en Arundale (2006), plantea la interacción como una verdadera co-construcción en la que el significado se forma en la interrelación entre los participantes del evento comunicativo.

La teoría de Watts (1992) se enmarca, según Granato (2007), dentro de una teoría de la práctica social, que supone que la manera en la que los individuos se involucran en la interacción depende de su propia historia personal. Según este autor si se actúa de acuerdo a lo que es esperable en una situación determinada, no se puede hablar de conducta cortés, aunque se usen expresiones evaluadas como tales, sino que estaríamos ante lo que él mismo llama “conducta política”. En un plano más extenso estaríamos ante lo que comúnmente se conoce como “políticamente correcto”.

Muchas veces la intención de los individuos es mantener una conducta cortés, al elegir ciertas expresiones de cortesía.

Todo lo manifestado anteriormente lleva a pensar que se deben analizar las intenciones e interpretaciones teniendo en cuenta todas las influencias que el individuo recibe en el momento de la interacción.

Mills (2003, en Granato, 2007) está en desacuerdo con el modelo de Brown y Levinson (1987), pues aquí parece ignorarse el hecho de que la cortesía se puede manipular y utilizar como estrategia para mentir, lo que parecería merecer una evaluación negativa. Según Mills (2003, en Granato, 2007) es común detectar estos casos y en el enfoque de Brown y Levinson (1987) no hay lugar para esto.

Lo que también ha sido muy cuestionado es el considerar la existencia de expresiones lingüísticas intrínsecamente corteses. En el modelo co-constituyente de Arundale (2006), que ya hemos citado más arriba, y en el dialogismo como forma de dar cuenta de la interacción, descrito por Linell (1998), se ve más allá de la codificación-decodificación.

Muchas veces los límites entre enunciados corteses y descorteses son mínimos. Estos no son claros, fijos ni rígidos. Y muchas veces el clasificar a ciertas expresiones como corteses o descorteses depende del contexto de producción. Lo que dice Granato (2007) y resulta sumamente interesante a la hora de analizar episodios de interacción en aula, es que podemos observar cómo se desarrolla la interacción pero siempre puede pasar que alguien se sienta afectado por una expresión, que haya sido evaluada por este participante como descortés y que no lo exprese. La mayoría de las veces cuando analizamos las interacciones en el aula, vemos que los estudiantes no demuestran si se ven afectados por una expresión (des)cortés del docente. Esto se da debido al tipo de contexto situacional-institucional y debido al sistema establecido de roles en la institución. Aunque debemos reconocer que algunas veces los estudiantes expresan su molestia ante algún comentario realizado por el docente. No hablamos aquí de los intercambios entre estudiantes, ya que en estos casos, dada la simetría de la relación entre pares, el hecho de compartir un código, dada la semejanza de

edades y otras variables de tipo social, cultural, económico, etc., es común que aparezca sin ningún tipo de filtro o tapujo la expresión del desacuerdo, molestia, etc.

Vemos que, como opina Mills (2003, en Granato, 2007), es imposible adjudicar valores fijos a los actos de habla y les debemos atribuir su funcionalidad después de evaluar el contexto en que fueron producidos. Cada individuo considera cuál es la conducta adecuada a cada contexto y por lo tanto habrá diferencias acerca de lo que se considera cortés o descortés y también se evaluará erróneamente lo que es o no adecuado en un grupo particular.

Sea cual sea el enfoque que se tome en cuenta siempre hay por detrás una concepción de individuo. Por ejemplo para Brown y Levinson (1987), los individuos son cooperativos y racionales y al mismo tiempo esconden sus agresiones mediante la cortesía. Ellos ven a la cortesía como algo unilateral que se usa para alcanzar un solo objetivo.

Granato (2007), basándose en Mills (2003) y Locher (2004), opina que los individuos no son agresivos o cooperativos por definición. Estos deciden su participación a medida que se desarrolla la interacción en la que se involucran, de acuerdo con sus intereses, los de sus interlocutores y la agenda que surge en un proceso dinámico, como lo son los intercambios conversacionales. No se puede desconocer, como ya fue dicho anteriormente, que la conversación progresa gracias a la negociación que se produce entre los distintos individuos que de ella participan.

Brown y Levinson (1987) en su modelo, atribuyen a las intenciones de cada individuo todo lo que sucede en la interacción, pero la cortesía no es un fenómeno individual, ya que está orientada al grupo y al otro en la interacción, y depende y se construye (se percibe) a partir de la relación **con** el otro.

Según Mills (2003, en Granato, 2007), un modelo basado en la pragmática de la interacción también tiene que depender del sentido que los interactuantes dan a la cortesía y a la descortesía, y de la manera en que varía el uso de ambas conductas

en los distintos contextos en que participan. Las intenciones de los interactuantes y la interpretación de los actos lingüísticos deberán realizarse a la luz de todas las influencias que el individuo recibe en el momento de su participación en un evento comunicativo determinado. El individuo puede asociarse con diferentes comunidades discursivas, y con varios grupos de pertenencia, o lo que se conoce como *comunidad de práctica*.

Como lo expone Granato (2007) este término es adoptado por Wenger (1998), Eckert y Mc Connel Ginet (1995), entre otros, y se refiere a “*un grupo de individuos que se involucran en un objetivo común por decisión propia y que comparten prácticas de diferentes tipos*” (Granato, 2007:145). Como vemos, mediante este término, el uso de la cortesía en el lenguaje está vinculado al tipo de relaciones que queremos mantener con nuestros interlocutores. Esto va a generar distintas conductas de un mismo individuo según los encuentros verbales en los que participe. En el caso de lo institucional, como es el caso de la interacción en el aula, hay que focalizar en qué se espera en cuanto a lo pre-establecido por el propósito de la conversación. Podría darse así, el caso de un interlocutor que ignore las reglas de cortesía en el ámbito público pero que logre los objetivos institucionales planteados, entonces será bien evaluado por su organización.

Por ejemplo nos encontramos con estudiantes que no se relacionan con sus compañeros, o con otros muchachos de manera adecuada fuera del aula, pero para conseguir la consecución de determinados fines se llegan a relacionar con sus compañeros de manera adecuada a la situación escolar.

En lo que tiene que ver con los estilos de interacción, no se perciben conductas diferentes a las adquiridas en el grupo social de pertenencia. Por ejemplo si dos individuos interactúan haciendo uso de cierta violencia verbal, esto será visto como una confrontación, a no ser que sepamos que para esos individuos la violencia verbal no significa confrontación. Esto sucede en la actualidad con el habla de muchos jóvenes, que llegan incluso al insulto, pero en vez de significar autonomía, significa afiliación; términos estos que analizaré más adelante. Es una

conducta de acercamiento al otro, claro que generacionalmente podría ser de alejamiento.

Como vemos, y como lo observa Granato (2007), el significado y la conversación son contruidos por todos los participantes, por lo que sería un error poner el foco en lo individual.

Es muy interesante toda esta postura que al modelo de hablante autónomo le contrapone el de ser social inmerso en grupos que influyen su conducta. Pero es muy importante resaltar que cada uno de nosotros aporta a la interacción de acuerdo a las características que poseemos como individuos únicos, que tenemos nuestras propias experiencias, historias, necesidades y personalidades.

Podemos sintetizar lo dicho respecto de la cortesía, mediante lo planteado por Watts et al. (1992), cuando observan que en el desarrollo de una interacción se ven las imposiciones externas y decisiones tomadas en el proceso de la misma. Las imposiciones externas están dadas por los imperativos sociales, las normas acordadas, la utilización de formas lingüísticas más o menos fijas, etc. Las decisiones que se toman en el desarrollo de una conversación son las elecciones individuales, es el hablante quien voluntariamente usa de manera más sofisticada y para manipular, o no, la cortesía.

Volvamos a la pregunta que se hace Kerbrat-Orecchioni (2004) sobre la universalidad de la cortesía. La lingüista francesa piensa, como ya vimos, que la cortesía es universal pues en cierta medida todas las sociedades aspiran a llevar adelante una interacción lo más armónica posible, pero al mismo tiempo no lo es, pues sus formas y condiciones de aplicación varían de sociedad en sociedad de manera sensible, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Lo que esta estudiosa observa es que a pesar de esto no se ponen en tela de juicio los fundamentos de la teoría universalista, sino que queda demostrado que las concepciones, universalista y relativista, difieren sobre lo que debe ser considerado un AAI y un AMI, y sobre las situaciones en las que conviene ser cortés y aquellas en las que la cortesía está fuera de lugar.

Entonces en ese continuum del que hablamos entre cortés-descortés, podemos incluir un “no cortés” o “acortés”. Según Kerbrat-Orecchioni (2004), por lo tanto, el sistema se presentaría así:

“1) Descortesía: ausencia “anormal” de un marcador de cortesía (o el marcador es demasiado débil).

2) Acortesía: ausencia “normal” de un marcador de cortesía.

3) Cortesía: utilización de un marcador de cortesía más o menos esperado en el contexto.

4) Supercortesía (o hipercortesía): presencia de un marcador excesivo en relación a las expectativas normativas vigentes” (Kerbrat-Orecchioni, 2004:49).

Finalmente, según esta lingüista, los marcadores de cortesía no se dejan cuantificar tan fácilmente ya que además de variar culturalmente, también se da la variación en la sociedad, según los subgrupos y las comunidades de práctica a los que pertenecen los interactuantes.

2.2.4. ESTUDIOS DE LA CORTESÍA EN ESPAÑOL.

En cuanto a los estudios de la cortesía en español, como ya dijimos anteriormente, un trabajo pionero es el de Henk Haverkate del año 1994, quien pone de manifiesto la necesidad de desarrollar estos estudios en el mundo hispánico. También tenemos valiosas reflexiones a cargo de los teóricos de la cortesía que forman parte del programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español). De entre estos tomaremos como referencia las reflexiones realizadas por Diana Bravo, quien dirige dicho programa, y tampoco podemos dejar de hacer referencia a Antonio Briz (Val.Es.Co.)

Henk Haverkate (2000) realiza un trabajo contrastivo entre el holandés y el español, basándose en la tipología de los actos de habla de Searle (1976), y así concluye que el tipo de cortesía que predomina en una lengua no es el mismo que predomina en la otra. Hablará de cortesía solidaria y de distanciamiento, en vez de cortesía positiva y negativa, respectivamente, como lo habían hecho Brown y Levinson (1987), y a través del estudio de la tipología de actos de habla de Searle (1976), va a tomar los actos de habla que para él son los más importantes: asertivos, exhortativos y expresivos. Cada uno de estos se va a regir por el uso de determinadas estrategias por parte del hablante, y Haverkate (2000) va a hablar entonces de estrategias de cortesía, asertivas, exhortativas y expresivas. Así llegará a la conclusión, después de un análisis contrastivo entre ambas lenguas, holandés y español, que en español predomina la cortesía solidaria y en holandés la de distanciamiento. Con esto estaría demostrando que la cortesía es un fenómeno que cambia de cultura a cultura.

Bravo (2004) resalta la importancia del contexto sociocultural en los estudios sobre cortesía, y piensa que es la ausencia del mismo lo que genera debilidades a los modelos universalistas. Pero al mismo tiempo destaca que es la universalidad lo que ha hecho tan importante a una teoría como la de Brown y Levinson y

también muy útil por la capacidad descriptiva de la misma. También Bravo (2004) hace hincapié sobre el hecho de que es el concepto de imagen negativa lo que más se cuestiona pues en cuanto a la imagen positiva es lógico que todos los hablantes busquemos aprobación, respeto, etc. de los demás cuando interactuamos, sin importar nuestra proveniencia social y/o cultural.

Para delimitar la cortesía teniendo en cuenta el contexto Diana Bravo (2004) propone los conceptos, o categorías de “*autonomía*” y “*afiliación*”. Depende de cómo se llenen estas categorías con significados y valores socioculturales, para decir si las necesidades del individuo y del grupo coinciden o no.

En base a esto entonces, Bravo (2004) piensa que la cortesía se puede clasificar según los comportamientos se orienten a la imagen de “autonomía” o “afiliación”. El primer caso se refiere a cuando un hablante adquiere un comportamiento propio dentro del grupo al que pertenece, el segundo se da cuando se identifica al hablante con un grupo por sus comportamientos, ya que se resaltan los que lo hacen identificarse con un grupo determinado.

Estas dos categorías se superponen no constituyendo ninguna dicotomía, y tampoco contienen ninguna carga sociocultural hasta que se llenen de la misma, por lo cual, dice la autora, se trata de categorías vacías, que se completarán durante la interacción.

Briz (2004) toma las categorías de Bravo, “autonomía” y “afiliación”, y resalta su utilidad para determinar qué es la cortesía, y cuándo una intervención puede ser determinada como cortés o (des)cortés. Por ejemplo, dice Briz (2004), un exceso de afiliación puede provocar incomodidad y uno de autonomía derivar en descortesía.

Retomemos los conceptos de Briz (2004) que tratamos anteriormente de “*cortesía codificada*” y “*cortesía interpretada*”. La primera “*está regulada antes de la interacción y por tanto sometida a convención*” (Briz, 2004:69), y la segunda es la que se va evaluando a lo largo de la interacción: “*contexto a*

contexto, de acuerdo con los indicios y, sobre todo, reacciones de los participantes en la misma” (Briz, 2004:69).

Para Briz (2004) algo que está regularizado o convencionalizado es algo que es menos probable que pueda ser interpretado de varias maneras. Entonces el uso de mitigadores o atenuadores estaría convencionalizado y por tanto no podrían ser interpretados de otra manera. Se refiere, al decir codificado, a que existe una marca lingüística a la que se le asigna un significado cortés, está en la lengua. Por ejemplo en español, al agregar “por favor” o usar una forma del condicional, la expresión se atenúa, se vuelve más cortés. Así un menor grado de convencionalidad supone una mayor posibilidad de interpretación. Si se realiza un pedido, en español, usando el imperativo, entonces podrá ser interpretado como más o menos cortés según determinadas características. Esta manera de entender la cortesía, según Briz, es una manera muy estática.

Ahora bien, el efecto que una forma lingüística puede tener en la interacción puede variar tanto que hasta lo que es codificado como cortés deja de serlo y puede ser incluso interpretado como descortés.

Esto es:

“...cuando las acciones aisladas se integran en el marco de los sucesivos intercambios de una conversación, esa proporcionalidad entre grado de convencionalización y de interpretabilidad puede verse alterada con frecuencia de tal modo que la codificación de la cortesía y la interpretación de la misma no coinciden” (Briz, 2004:72).

Vemos de qué manera cobra importancia en estos estudios de la cortesía el papel que cumple el oyente, el otro en la interacción, al resignificar las intervenciones del hablante, pero también al interactuar y reaccionar de determinada forma, ante estas intervenciones. El oyente, o los oyentes no tienen un papel pasivo en la interacción, justamente todo lo contrario. Como dice Eelen (2001:111): *“el oyente evalúa lo que el hablante dice”*¹⁰.

A modo de conclusión y parafraseando a Antonio Briz (2004), digamos que en la interacción es donde la cortesía adquiere su real sentido y que es a la vez aquella

¹⁰ La traducción es mía.

la que le pone límites a esta. Debemos tener en cuenta, al analizar el fenómeno de la cortesía, mucho más que las elocuciones de los hablantes, debemos tener en cuenta qué, quién, dónde, cuándo, a quién se dirige y cómo responde el interlocutor, para poder interpretar debidamente una práctica discursiva como real y efectivamente cortés. Es la cortesía interpretada entonces la que se puede caracterizar como estrategia lingüística interaccional, evaluable según el contexto, según las jerarquías, y de acuerdo a las expectativas de unos y otros, y a las reacciones a lo largo de la conversación. La interpretación estará sometida entonces a la situación de comunicación.

2.3. LA ATENUACIÓN EN EL DISCURSO. (O mitigación)

La noción de “atenuación” se inscribe en el marco de la teoría de la cortesía elaborada por Brown y Levinson (1987), en el campo de la pragmática y del análisis de las interacciones.

Según Charaudeau y Maingueneau (2005) “atenuación”:

“Alude al hecho de que, para conservar un mínimo de armonía entre los interactantes, estos deben esforzarse en “atenuar” los diversos Face Threatening Acts (FTAs, “actos amenazantes para la imagen”) que se ven movidos a cometer para con su(s) compañero(s) de interacción (órdenes, críticas, refutaciones, reproches, etc.); es decir, “pulirlos”, lijar sus aristas y limar sus ángulos a fin de que no lastimen demasiado las imágenes sensibles y vulnerables de los participantes” (Charaudeau y Maingueneau, 2005:62).

Vemos entonces como el objetivo de estos “atenuadores” o “mitigadores” es preservar las imágenes de los interlocutores y garantizar así el buen funcionamiento de las interacciones.

Claudia Caffi (1999) propone dos parámetros fundamentales, en torno a los cuales se pueden reunir las diferentes funciones de la mitigación: en primer lugar la eficiencia interactiva que se relaciona fundamentalmente con necesidades instrumentales, ya que cuando se atenúa se lo hace con el propósito de facilitar la consecución de los objetivos interactivos; en segundo lugar la dimensión de la construcción de identidad, que tiene que ver con necesidades de tipo relacional, ya que la atenuación ayuda a monitorear las distancias emocionales entre los interlocutores.

Según Caffi (1999) podemos identificar tres tipos de atenuadores: 1) los *bushes* que funcionan en lo proposicional y tenemos como ejemplo, los diminutivos. Lo que se logra con ellos, según Brown y Levinson (1987), es bajar el grado de imposición. Ahora bien, en el nivel interaccional se pueden tomar como irónicos por parte de los interlocutores y por lo tanto hacer que aparezca el conflicto. Pero también pueden crear el efecto contrario y hacer que disminuya la distancia psicológica y social entre los interlocutores. Pongamos un ejemplo de los encontrados en nuestras clases observadas, y que analizaremos más adelante, en el que el docente utiliza el diminutivo:

1- P.- Bueno *vamos sacando el cuadernito, vamos mirando* de qué se trata esta cosa

2) los *hedges* que funcionan a nivel de lo interlocutivo, por ejemplo el uso de algunos moderadores adverbiales, cuando usamos el modo condicional en vez del indicativo, o cuando agregamos algo para moderar una orden. Veamos un ejemplo también tomado del corpus de esta investigación, en el que el docente modera la orden de prestar atención y hacer silencio:

139-P.- *chiquilines no conversen yo sé que a a veces me voy de tema con la ética pero hagan silencio y presten atención por favor ta?*

3) los *shields*, o escudos, en este caso el marcador abarca la situación de enunciación. Según Caffi (1999), son lo que Brown y Levinson (1987) llaman “mecanismos de impersonalización”, se trata por ejemplo de la desaparición del autor de una acción por medio de la construcción impersonal o pasiva. Dicho de otra manera, el hablante no se hace responsable directo de su enunciado. Por ejemplo si el docente dijera: “*como ha sido dicho en la clase anterior...*”, estamos entonces ante un caso de *shield* o escudo.

Por su parte, Kerbrat-Orecchioni (2004) habla de dos tipos de procedimientos de atenuación (que ya nombramos con anterioridad y aquí ampliamos la explicación): por un lado los procedimientos sustitutivos se dan cuando se parafrasea una fórmula directa, transformándola en una más cortés, por ejemplo reemplazando una refutación por una pregunta, o usando el condicional en vez del imperativo; en segundo lugar los procedimientos aditivos, por ejemplo procedimientos que acompañan un acto amenazante de imagen y mediante la adjunción de una expresión lo suavizan (por favor), o los llamados *disclaimers*, que son como pequeños prefacios que preceden a la realización del AAI (acto

amenazante de imagen), como por ejemplo críticas, prohibiciones, etc. Un ejemplo de *disclaimer* sería: *No lo tome a mal pero opino lo contrario.*

Al analizar los episodios que registramos en aula vemos que si los analizamos desde la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987), por ejemplo en lo que refiere a la aparición de diminutivos usados por parte del docente al referirse a los estudiantes, estaríamos ante casos en los que aquel está mitigando un posible atentado a la imagen de los alumnos. Y en este caso no tomamos en cuenta cómo son percibidos estos mitigadores por los estudiantes. Pero, en el estudio de estos mismos episodios, la perspectiva sociopragmática nos ubicaría en un punto de vista totalmente diverso, estando así no ante un posible atentado a la imagen del estudiante por parte del docente, sino frente a una forma que el docente utiliza de manera habitual para dirigirse a sus estudiantes, incluso a veces de manera irónica, pero que no es visto como mitigador de un posible AAI, sino como formas de llamar la atención para seguir adelante con la clase. A veces esos diminutivos ya forman parte del perfil de ese docente, o sea de cómo ese docente lleva adelante la interacción con sus estudiantes. Esa forma de interactuar, esa co-construcción de la interacción, podría incluso (según las observaciones realizadas), ayudar a crear un clima ameno y distendido en clase.

Digamos que decidimos realizar este estudio de los atenuadores desde ambas perspectivas, según el caso, para comparar o complementar. Al escuchar y ver in situ las interacciones en aula, que luego fueron analizadas, percibimos que algunos marcadores que son vistos como descorteses por las teorías más tradicionales, en realidad desde el punto de vista del interaccionismo, tomando en cuenta cómo se va co-construyendo el discurso en el aula, entre los docentes y alumnos, y las distintas relaciones que se establecen entre los mismos, estos ataques a la imagen no serían vistos como tales por los estudiantes. Aquello que prevalece en estos casos es el conocimiento mutuo (docente-alumnos) y esa relación interpersonal que se va estableciendo a lo largo de las distintas interacciones. Por otra parte, sucedería también lo contrario, algunos marcadores que son vistos como “mitigadores” desde una perspectiva “tradicional”, no lo

serían tanto desde el análisis en profundidad de la interacción, ya que no se verían las intervenciones como ataques potenciales a la imagen del o los interlocutores, dada la situación o contexto. Esto significa que lo que determina lo que ha de considerarse cortés o descortés, es la constitución de la comunidad de práctica que establece sus propias pautas comunicativas.

Tomemos por ejemplo el caso de los diminutivos, que si bien son mitigadores, son muchas veces percibidos como amenazadores y altamente agresivos. De esta manera los percibimos mientras realizamos la observación de las clases. Pero en el desarrollo mismo de la interacción vemos que son tomados, por los estudiantes, como naturales y no son sentidos como amenaza o como algo que produzca un desequilibrio o pérdida de control por parte del docente que los usa, aunque en el caso de uno de los docentes que transcribimos en este trabajo, vemos que son usados como forma no de mitigar el rezongo, sino de poner en evidencia al alumno, o a los alumnos a quienes se les llama la atención por un comportamiento considerado inadecuado por el docente en cuestión.

En cierta medida, en estos casos estamos ante lo que Madfes (2006) propone como casos de infantilización del interlocutor, ya que se trata de adolescentes de entre 17 y 18 años.

Madfes (2006) utiliza esta expresión después de analizar varias interacciones médico-paciente, llegando a la conclusión de que:

“El uso harto extendido entre los médicos del empleo del diminutivo como mecanismo mitigador conlleva, sin embargo, el peligro del rechazo por parte del paciente quien al no sentirse tratado como adulto puede plantear reparos a la interacción médico-paciente, llevando la interacción a un terreno confrontativo o a conductas subversivas que pueden socavar el tratamiento” (Madfes, 2006:60).

Podemos pensar que en el caso de los intercambios analizados por nosotros, también podría suceder algo por el estilo, aunque lo vemos como muy poco probable, ya que después de haber participado activamente en las observaciones realizadas, vemos que el clima en el aula es totalmente distendido. Si bien por momentos, y lo veremos cuando hagamos el análisis, parece que el objetivo del

docente es causar cierta incomodidad en los estudiantes, mediante el abuso de diminutivos que conlleva a la producción de enunciados irónicos.

3. METODOLOGÍA.

Uno de los objetivos de este trabajo, como ya lo dijimos, es analizar los marcadores de cortesía, en especial los de atenuación, usados por los docentes, y cómo son interpretados por los interlocutores, en este caso los alumnos.

Para realizar la investigación utilicé una metodología prioritariamente cualitativa, aplicando, fundamentalmente, el método de la observación participante. Me situé también desde la perspectiva del análisis del discurso, al analizar conversaciones o intercambios discursivos, y desde las teorías de la cortesía, tanto universalistas (Brown y Levinson) como relativistas (Bravo, Spenser-Oatey, Caffi, Kerbrat-Orecchioni).

Como investigadora compartí la vida de la institución, y la sigo compartiendo ya que soy docente de la misma. También durante cuatro meses compartí las actividades de los grupos grabados. La entrada al campo se hizo de manera paulatina, primero solicité al director, por carta, la autorización para realizar la visita a los grupos y las consiguientes grabaciones. Se me pidió que hablara con los docentes, los que me fueron sugeridos por la dirección de la institución. Esto se debió a que, como todos sabemos, los docentes en general son reacios a que se graben sus clases, por lo tanto se pensó, en conjunto con la dirección, que lo mejor sería grabar a docentes con años en el instituto, y que además hubieran pasado por instancias de estudios de pos-graduación.

Luego de obtener el permiso de 5 de los docentes sugeridos, me presenté a los grupos y expliqué a los estudiantes que iba a realizar la investigación y que para eso les solicitaba también a ellos la autorización, y eventualmente a los padres. Debo decir que en todo momento las distintas partes se mostraron de acuerdo en cooperar con mi trabajo. Lo único que se me pidió en ese momento, ya que estábamos cerca del período de pruebas semestrales, fue que dejáramos el comienzo de las grabaciones para luego de esto, por eso mi entrada a los grupos se llevó a cabo entre los meses de julio, al volver de las vacaciones de invierno, y octubre, previo a las pruebas finales del año.

Al comenzar mi entrada a los grupos el ambiente se conmocionaba un poco, debo aclarar que no entré directamente con el grabador, sino que primero realicé dos o

tres entradas sola, con un cuaderno de campo en el cual iba realizando algunos registros.

Ya a la segunda o tercera visita era como una más del grupo, pienso que esta rapidez la pueda haber logrado debido a que, como ya dije, soy docente de la institución, los estudiantes me conocían y en todo momento cuando me los cruzaba nos saludábamos y nunca faltaba quien me preguntara por el grabador.

Se grabaron clases de cinco docentes, como ya fue dicho, aunque, finalmente, dos de ellos desistieron de participar por diferentes motivos. Por esta razón nuestra muestra se redujo a tres docentes de un nivel preuniversitario, dos de materias científicas y una humanística.

Elegí este tipo de cursos para tener una visión tanto de las materias humanísticas como de las científicas, ya que pienso que tal vez esto determine en cierta medida, la clase de interacción al variar la forma de trabajar en las diferentes materias, además de las distintas personalidades que estarían haciendo emerger distintos “estilos” o “perfiles” docentes, y cómo esto se relaciona con la aparición de los marcadores de atenuación.

Respecto a los “estilos” o “perfiles” docentes digamos que algunas investigaciones que se han realizado en el marco de las ciencias de la educación, sobre todo en el ámbito universitario, sobre “lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan”, hablan de la existencia de “estilos” o “perfiles” docentes. Esto conduce a la identificación de dos grandes modelos de enseñanza: el modelo de “transmisión del conocimiento” o modelo “centrado en la enseñanza”, también denominado “modelo centrado en el profesor”; y el modelo de “facilitación del aprendizaje”, o modelo “centrado en el aprendizaje”, que también se denomina “modelo centrado en el alumno”. Ambos serían los extremos de un continuum en el que se ubicarían categorías intermedias (Gargallo et al. 2010).

En el “modelo centrado en el aprendizaje” o “modelo centrado en el alumno”, es donde se observa más claramente cómo el conocimiento se va co-construyendo entre el docente y los estudiantes. No es el docente un “depositador” de

conocimientos en sus estudiantes, sino que es quien ayuda a sus estudiantes a llegar a ese conocimiento, mediante la lectura, la reflexión y en definitiva un trabajo conjunto. Podemos poner en este punto un ejemplo, de los que encontraremos más adelante en el análisis, como muestra de lo que queremos decir:

107-Ax.- me parece que acá hay dos o tres conceptos de felicidad porque

108-P.- pero vos eh pará un poquito, pero si ustedes avanzan en las conclusiones sin terminar de leer el texto (...)

109-Ax.- no no pero hay gente que confunde la felicidad con con con los placeres con los honores con el dinero ehh creen que se ponen como metas más cortas, y no se dan cuenta que la felicidad es algo que se construye paulatinamente a lo largo de la vida..

110-P.- también puede ser que

111-Ax.- [pará permitime terminar... (risas)

112-Axx.- [qué atrevido

113-P.- (se ríe) te permito dale...

114-Ax.- entonces fijándose esas metas más cortas creen que es más fácil, o sea tengo placeres y por eso soy feliz no no sos feliz sos un poco más feliz (...)

115-Axx.- en realidad para mí sin esos fines o medios para alcanzar la felicidad yyy. sin esos medios no se alcanza a ser feliz

116-P.- va a haber otros

117-Axx.- qué

118-P.- va a haber otros medios

119-Axx.- pero para mí en realidad si no podés mantener a tus hijos y no te podés mantener a vos mismo

120-P.- lo que está claro

121-Axx.- [(...) con las virtudes?

122-P.- [ta bien lo que está claro acá es que no hay que confundir felicidad con placeres, con honores puede alguno como dice él, ser un medio ehh un fin medio el honor, el placer, la riqueza la inteligencia pueden ser fines medios que me permitan alcanzar la felicidad pero nunca fines en sí mismos entonces cada cual evaluará si la riqueza es un fin en sí mismo, o es un fin medio, para Aristóteles es un fin medio

Vemos en este ejemplo cómo la docente lleva adelante la interacción, el intercambio de ideas a partir de la lectura de un pasaje de la “Ética a Nicómaco” de Aristóteles. A partir de esto se crea una discusión a propósito del tema de la felicidad y de su significado en Aristóteles y cómo se moviliza a los estudiantes a un intercambio de opiniones sobre la felicidad en la época actual. Esto muestra una manera de concebir la enseñanza, una docente que en función del concepto que tiene de enseñanza, se perfila en un determinado “estilo” para llevar adelante la clase.

Veremos también un ejemplo del “modelo centrado en la enseñanza” o en el profesor, el “modelo centrado en la transmisión del conocimiento”. Hay instancias en que no se co-construye el conocimiento, sino que es el docente quien transmite la información a ser aprendida sin que medie discusión, pero sí hay igualmente intercambio con los estudiantes sobre lo que ya fue transmitido por él. Lo que se pretende que haga el estudiante es repetir lo que ya fue enseñado, “depositado” o “transmitido” por el docente. Por ejemplo:

5. P.- *yo voy a, vamos a hacer una cosa, vieron (incomprensible) el 15 que es teórico lo demostramos un poquito ahora y me dicen a a a ver si entramos en (...) yo planteo una ecuación (comienza a plantear ejercicio en el pizarrón y al mismo tiempo va realizando la explicación del*

procedimiento que va realizando, haciéndoles preguntas a los alumnos a medida que avanza en su explicación y estos le van respondiendo)

6. P.- *ahora van al ejercicio 15 que no es de cálculo y me dicen y lo contestan es cortito después se ponen igual a trabajar en grupos*

En este caso estamos frente a una materia científica y vemos cómo es la docente quien lleva adelante la demostración del ejercicio, las preguntas que hace a sus estudiantes son en base a conocimientos que ya fueron transmitidos por ella y lo que se hace es evaluar que ese conocimiento haya sido incorporado, asimilado por los estudiantes. Tal vez en este caso estamos ante una categoría intermedia en ese continuum que va entre el “modelo centrado en el profesor” y el “modelo centrado en el estudiante”, pero siempre tendiente al “modelo centrado en el profesor” o en la enseñanza (Gargallo et al. 2010).

Para finalizar digamos que en cuanto a las clases grabadas, muchas de ellas las deseché por cuestiones técnicas, mala calidad de la grabación o murmullo constante, por ser trabajos prácticos, en pequeños grupos, que generaban un clima muy interactivo dentro de cada uno de ellos, lo que lamentablemente hacía imposible la transcripción. El grabador siempre estuvo colocado de manera que abarcara todo el salón de clase. Esta es otra cuestión que se arregló previamente con los docentes, para evitar la distorsión del trabajo, acordamos que yo tendría el grabador donde me ubicara y no me trasladaría por el salón de clase.

Otras clases las eliminé por tratarse de grabaciones de los docentes que desistieron de participar en la investigación y de los cuales ya tenía alguna clase registrada.

3.1. OBSERVACIÓN, GRABACIÓN Y DESGRABACIÓN DE CLASES.

Lo que hice entonces fue observar y grabar clases de bachillerato de distintas orientaciones y por lo tanto distintas materias, algunas en el ámbito de las ciencias humanas, y otras de ciencias exactas.

Una vez recogidas las grabaciones fui desgrabando, de manera “gruesa”, o sea no palabra por palabra, sino a grandes rasgos. Siempre iba ayudándome con el diario de clase, haciendo especial énfasis en los intercambios en los que el docente utilizaba marcadores de atenuación, entonces sí me detuve y desgrabé palabra por palabra. A partir de aquí analicé de qué manera eran usados, pero también traté de intuir muchas veces, y analizar con más certeza otras, cómo eran percibidos esos marcadores por los estudiantes.

El momento de la observación fue muy provechoso, pues me permitió ir tomando anotaciones en mi diario de investigación e ir ya resaltando los momentos en los que encontraba marcadores de atenuación. De esta manera pude anotar también lo extralingüístico que muchas veces nos da pistas muy valiosas para tener en cuenta, en el momento de la desgrabación y análisis, lo que sucedía alrededor de ese intercambio.

Hay veces que las miradas, algún gesto, la postura física, etc., dan indicios de lo que ocurre con lo lingüístico, de cómo esto es visto por los distintos participantes de la interacción. Por esto considero que la observación participante, con el tomado de notas y las acotaciones realizadas en el momento en que esa interacción estaba ocurriendo, enriquecieron el trabajo.

No hubiera sido lo mismo, y tal vez variarían las conclusiones a las que se llega si se hubieran analizado interacciones grabadas por otro y no por el mismo investigador. Pues todo lo extralingüístico, que es tan importante sobre todo desde el análisis sociopragmático, hubiera quedado por fuera.

3.2. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Anteriormente me referí al hecho de que tuve que desechar algunas grabaciones, por distintos motivos. También debo decir que de las clases transcritas, al llegar el momento del análisis, seleccioné los episodios en donde aparecían los fenómenos que me interesaban para esta investigación. Dicho en otras palabras, no usé todas las clases ni clases completas para el análisis, sino episodios.

Los docentes que participan en esta investigación son: un docente de matemática, una docente de química y una docente de filosofía. Todos, como ya dijimos, dan clase en el mismo nivel preuniversitario, la única diferencia es que los grupos son diferentes y las orientaciones de bachillerato también. Estamos hablando de un docente de matemática en un 6° año de ingeniería, una docente de química en un grupo de 6° año de medicina, y una docente de filosofía en un grupo de 6° año de economía

En el caso del grupo de medicina, el mismo está compuesto por 32 alumnos, y tienen una relación bastante informal, por momentos, con la docente. Esto se aprecia en el uso del tuteo, el uso de un léxico coloquial que pasa a ser técnico solo cuando es necesario por el tema que están tratando. Se da mucho la autoselección por parte de los alumnos a la hora de responder las preguntas del docente.

Al ser clases teórico-prácticas en las que, como acabamos de decir, los estudiantes se autoseleccionan para responder y habitualmente responden en coro, se hizo muy difícil la desgrabación. Además la dinámica de trabajo es en subgrupos y de manera totalmente libre, ya que luego de que el docente establece ciertas directivas, “transmite” los conocimientos a ser luego puestos en práctica, los alumnos trabajan con su propia dinámica hasta resolver la tarea que se les propone. A los efectos del análisis esta docente será la docente A.

En el caso del grupo de ingeniería son 37 alumnos. Es un grupo con el que cuesta comenzar a trabajar, son muy inquietos, hablan todos al mismo tiempo hasta que el docente habla con tono de voz alto, grave, por encima de los alumnos, y sin decir más nada comienza a anotar el tema que se va a trabajar en el pizarrón. Luego plantea uno de los ejercicios, que tienen los estudiantes en sus repartidos, y

a medida que lo va resolviendo lo va explicando y va realizando las correcciones del mismo. Mientras el profesor va realizando los ejercicios los alumnos responden lo que aquel les pregunta de manera muy escueta, y acompañan la resolución de aquellos. Es debido a las características de la clase, donde lo que predomina es la transmisión del conocimiento, y por lo tanto del estilo de este docente, que no se da un diálogo fluido entre los interactuantes. Este docente será identificado en el análisis como docente B.

El último grupo que estudiaré es un sexto año de economía con cuarenta alumnos y la materia es del área humanística. En este caso tuve más episodios para seleccionar, ya que las interacciones entre docente y estudiantes eran continuas y también de los estudiantes entre sí. Me limité a transcribir los episodios que encontré de interés para este trabajo, en los que encontramos ejemplos de co-construcción del conocimiento a partir de una interacción casi continua.

Veremos también aquí la emergencia de otro perfil docente, que responde a un modelo de enseñanza centrado en los estudiantes y en el aprendizaje, un docente que dialoga continuamente con sus estudiantes y que muchas veces interpreta con ellos y toma ejemplos dados por ellos para llevar adelante la construcción del conocimiento y por lo tanto del aprendizaje. Esta docente será identificada como docente C.

Para analizar los episodios transcritos separaré los mismos en dos grupos, siguiendo la separación en los dos modelos de enseñanza. Por una parte analizaré los docentes A y B como pertenecientes a un modelo centrado en la enseñanza o en el profesor, modelo que es visto como transmisor de conocimientos. Y por otra parte la docente C, que se identifica con el modelo centrado en el aprendizaje o en el alumno, y que es visto como facilitador del aprendizaje o de co-construcción del mismo. También veré, siguiendo otro de mis objetivos planteados al inicio de este trabajo, cómo esos estilos docentes emergentes se relacionan, o no, con la aparición de las estrategias de cortesía, particularmente con las de atenuación.

**3.2.1. ENSEÑAR Y APRENDER EN CLAVE DE
“TRANSMISIÓN Y REPETICIÓN”.**

Como fue dicho en el párrafo anterior, para el análisis de los episodios desgrabados separé a los docentes en dos grupos. En este primer grupo analizaré las clases de los docentes que, a mi entender, pertenecerían al “modelo de transmisión de la enseñanza”. Son dos docentes que ubico aquí, la docente “A” y el docente “B”, sin que por ello signifique que sea exactamente igual la dinámica de ambos en la interacción con sus estudiantes, aspecto que se irá desprendiendo del análisis.

Lo que se destaca en este grupo es que el énfasis del intercambio docente-alumnos está puesto en la reproducción del conocimiento por parte de los estudiantes, previo a lo cual la información fue transmitida, de forma expositiva la mayor parte de las veces, por el docente. Esa información, o ese conocimiento, se halla establecida en las distintas disciplinas.

Iré analizando los episodios de uno y otro docente y veré la aparición de las estrategias de cortesía, en especial las de mitigación, sin dejar de lado otros aspectos que también son importantes en las distintas interacciones entre docentes y alumnos.

Comencemos con un episodio de la profesora “A”.

Episodio 1A:

- | |
|--|
| <p>2- P.- Bueno <i>vamos sacando el cuadernito, vamos mirando</i> de qué se trata esta cosa</p> <p>3- AXX-(preguntan algo incomprensible)</p> <p>4- P.- es muy tarde para (...) <i>ahora no pregunten</i></p> <p>5- A.- Ahh yo también quiero (...)</p> <p>6- P.- es muy tarde para (...) así que <i>ahora no pregunten</i></p> <p>7- (incomprensible)</p> |
|--|

8- P.- la compañera va a (...) antes que nada del tema de la convivencia estuvimos hablando (...) el otro día *están con el cuaderno abierto o todavía no pudimos..*

En este caso, como ya lo dije en la metodología, se trata de una docente que tiene una relación informal con sus alumnos. Esto se observa fundamentalmente en el trato entre ellos. El estilo de transmisión del conocimiento emerge en este intercambio, pues lo ya “transmitido” debió ya haber sido incorporado por los estudiantes, por lo tanto es un conocimiento que solo se actualizará mediante los ejercicios a ser realizados.

Ahora bien, en cuanto al fenómeno de la cortesía, si tomamos solo los turnos en los que aparece alguna estrategia de este tipo y los analizamos desde una perspectiva de la cortesía codificada (Briz, 2004), entonces tendríamos una clara amenaza a la imagen de los estudiantes, pues se les está negando la posibilidad de preguntar algo y usando una forma imperativa.

Si seguimos adelante y vemos el devenir de la interacción, y de acuerdo a la observación realizada y al diario del investigador, vemos que no es visto como amenaza por los estudiantes, sino todo lo contrario, es tomado muy naturalmente por estos, lo que puede interpretarse como una relación en donde o bien la confianza prima, como lo decíamos al inicio del análisis, y estos actos no son percibidos como amenazantes, o bien prima la jerarquía, y por lo tanto no existe la posibilidad de amenaza a la imagen. Se podría hablar de una naturalización del poder y el control de la docente por parte de todos los participantes.

Desde una perspectiva universalista, vemos que usa estrategias de cortesía y mitigación para organizar el comienzo del trabajo en clase. En los turnos 2 y 8, usa un “nosotros” que tiene la apariencia de ser inclusivo: “vamos sacando”, “vamos mirando”, “todavía no pudimos”. En realidad, estamos ante lo que Haverkate (2004), llama de “nosotros pseudoinclusivo”, que tiene que ver con una

estrategia de la cortesía solidaria. El uso del “nosotros” es una manera de mitigar la orden implícita “saquen los cuadernos, miren”.

Tenemos además en el turno 2, el diminutivo “cuadernito”, que se retoma en el turno 8 como “cuaderno”. El diminutivo es también un marcador de atenuación. En este caso, y a partir de la sonrisa y gestualidad, anotadas en el cuaderno de campo, vemos que hay un cierto uso irónico de los diminutivos por parte de esta docente. Algo similar pasa a veces en otro tipo de interacciones como la que se da entre médico-paciente. Esto ya lo hemos visto anteriormente, cuando citamos a Madfes (2009) a propósito del riesgo que se corre de “infantilizar” al o a los interlocutores.

Recordando a Claudia Caffi (1999), podemos decir que estos diminutivos constituyen “bushes” y que lo que logran en este caso es disminuir la distancia entre los interlocutores.

En el episodio presentado, a pesar del uso de un imperativo sin mitigación, las estrategias de cortesía usadas por la docente nos llevan a pensar en el cuidado de las imágenes de los estudiantes.

En el siguiente episodio, de la misma docente, vemos otra vez la aparición del diminutivo y otra vez con un dejo de ironía, pues se le quita peso a la “tarea” que había que hacer, transformándola en una “tareíta”.

Episodio 2A:

1-P.- *Vamos a empezar a trabajar...heyyy...(murmullo, tramo incomprendible)*
sacan los cuadernos por favor (en tono imperativo) (...) había una tareíta para hacer...

2-A.- ahh yo la hice (murmullo incomprendible)

(se da un diálogo, creo que acerca de la tarea que tenían que hacer, entre la profesora y algunos estudiantes, pero es poco comprensible para la transcripción)

En este episodio vemos otra vez el “vamos” en el turno 1, que implica “afiliación” (Bravo, 2004) con el grupo. La docente se presenta como parte del grupo y una manera de expresarlo es mediante estas marcas de afiliación. Aquí sí estamos ante un “nosotros” inclusivo, ya que la docente se siente parte del grupo y de hecho ella va a trabajar en la corrección de la tarea con ellos.

En el mismo turno, e inmediatamente después de esto, vemos el uso de una interjección “hey” que forma parte de ese uso del lenguaje informal, que, como ya dijimos, es una característica de esta docente. Seguido a esto en vez de utilizar el imperativo que es una de las maneras de imponerse como participante de la interacción que detenta el poder, usa el indicativo “sacan”. Según Brown y Levinson (1987), esta es una estrategia de cortesía, que evita el imperativo mediante el uso de otra forma verbal. Hay a continuación otra estrategia reparadora inmediata, esto es lo que Kerbrat-Orecchioni (2004) llama “procedimiento aditivo”, se trata de un enunciado que es complementado mediante, en este caso, la locución “por favor” que sigue a la forma usada anteriormente.

A continuación del siguiente enunciado, que es incomprensible, y como ya lo adelantamos antes de presentar el episodio, minimiza el tenor de la tarea que les había mandado realizar como tarea domiciliaria llamándola “tareíta”. Este diminutivo que es un atenuador, según las distintas teorías vistas, le saca dificultad a la tarea, que no todos hicieron y tal vez en este caso este diminutivo sí podría ser visto como un AAI, pues no es comprensible el tramo que sigue, pero la definición de este episodio se encuentra en el episodio que sigue a continuación.

Episodio 3A:

| |
|--|
| 14-P.- (termina la explicación) <i>y.parece que</i> la tarea la hicieron solo pocos? (en tono de pregunta pero irónicamente) |
|--|

(...) (sigue explicando a algunos que le preguntan algo y mientras escribe en el pizarrón, la mayoría hablan entre ellos)

(...)

Luego de un extenso diálogo incomprensible, entre la docente y los estudiantes, pasa adelante la estudiante que había realizado la “tareíta”. La desarrolla y va explicando en el pizarrón, y el docente va asintiendo con la cabeza a los distintos procedimientos realizados por la estudiante, pues se trata de un trabajo práctico, pero que se basa en la repetición del conocimiento ya transmitido por la docente.

Cuando la estudiante termina de resolver el problema en el pizarrón, la docente se dirige a todos los estudiantes y emite el turno 14, esa “tareíta”, que ahora es retomada como “tarea”, fue hecha solo por unos pocos, y otra vez vemos a la docente dejando en evidencia a los estudiantes. Si es una tarea fácil debió ser hecha por todos los estudiantes, y esto se denota en el tono irónico de la afirmación del turno 14. Esto podría ser visto como un AAI desde la cortesía codificada, pero como ya lo dijimos esta manera de relacionarse con los estudiantes forma parte del perfil de esta docente y es visto como natural por los estudiantes, quienes no se sienten, aparentemente, amenazados, y si así lo sintieran, estaríamos ante un caso, que como vimos anteriormente trata Granato (2007), de ausencia de manifestación de un sentimiento, de desagrado en este caso. Esto es lo que hace pensar que el poder de la docente ha sido naturalizado y no necesitan reaccionar negativamente, asumen que el rol docente habilita a usar la ironía que amenaza a sus imágenes. Por otra parte, el no haber hecho la tarea puede ser considerado por ellos como una justificación para recibir una reprimenda, aunque sea en la forma de ironía. Esto hablaría sobre el cuidado de la imagen de los estudiantes por parte de la docente, que pudiendo amenazar opta por ironizar, lo que parece más suave.

Al tratarse de una situación asimétrica, en la que el mismo contexto institucional determina que el docente pueda usar este tipo de expresiones amenazadoras, sin

reparación, podemos también pensar que no es común que los estudiantes manifiesten su incomodidad ante una situación como esta. Del diario de campo no se desprende que haya habido por parte de ninguno de los estudiantes una manifestación de malestar o desacuerdo por algo dicho o actuado por el docente. De todas maneras en este caso tenemos un elemento reparador, lo que para Caffi (1999) sería un “shield” o escudo, Brown y Levinson (1987) lo llaman “mecanismo de impersonalización” y para Kerbrat-Orecchioni (2004) sería un “disclaimer”, como una especie de prefacio que suaviza lo que se dice a continuación. Nos referimos al “parece que”, que aparece en el turno 14, justamente antes de la amenaza.

Voy a pasar a mostrar ahora algunos episodios del profesor “B”, que tienen mucho en común con los episodios analizados de la profesora “A” y también diferencias, pues como ya lo dijimos, cada uno tiene su manera propia de interactuar con sus estudiantes aunque hagan emerger a partir de estas un perfil docente similar.

Episodio 1B:

1-P- *fíjense* a ver qué es lo que *tenemos* que hacer...

Pasan 10 o 15 minutos y viendo que siguen moviéndose, sacando cosas del cuaderno, charlando y demás el docente dice:

2-P- *vamos pónganse* las pilas a trabajar seriamente...

(Algunos estudiantes manifiestan que no pudieron hacer la tarea, hablando todos al mismo tiempo, superponiéndose y haciendo imposible la desgrabación)

3-P- *miren* cómo hicieron el uno y en esta parte *tienen que ponerlo* igual...

(incomprensible, trecho extenso donde se percibe que el docente va explicando cómo hacer el ejercicio y al final da una orden)

4-P- bueno, *escriban*, TODO el problema con 0...*háganlo y cuando tengan el resultado me lo dan*, qué hay que cambiar... *no pueden entreverar* la x con la z hay un cambio de variable o no...

5-Ax- (...)

6-P- *están de acuerdo con lo que dice el compañero*

7-Ax- [ah no pará...

8-AXX – qué era...

9-P- [que era logaritmo de 2 sobre 3... (sigue explicando el ejercicio, interactuando como siempre con los estudiantes)

En este caso en el turno 1 vemos una marca de afiliación al grupo, la primera persona del plural, el docente pregunta "...qué tenemos que hacer...". Es un inclusivo pues él va a ir corrigiendo el ejercicio mientras un estudiante lo va realizando en el pizarrón. Esta formulación se realiza a continuación de un pedido formulado en imperativo directamente: "fíjense", por lo cual esta afiliación inmediata es una manera de suavizar la imposición.

En el turno 2 hay una potencial amenaza a la imagen de los estudiantes, al pedir al grupo que se carguen las pilas y que trabajen de forma seria. Parte del rol docente consiste en organizar las tareas, establecer el orden y crear un clima de trabajo adecuado, cosa que en este grupo siempre cuesta. Al ser la amenaza una prerrogativa del rol docente, la misma no es sentida como tal.

Lo que quiero decir, ubicándome desde la sociopragmática, es que tanto el rol docente como el contexto institucional, en este caso, determinan que el uso de este tipo de enunciados imperativos sin reparación sea perfectamente aceptado y no visto como AAI. O sea la imagen de los estudiantes se ve amenazada desde una perspectiva de la cortesía codificada, pero no necesita de reparación desde un punto de vista que tiene en cuenta al contexto.

Los turnos 3 y 4 del docente siguen usando el imperativo, ordenando las actividades a ser realizadas, e instruyendo sobre cómo llevarlas adelante. Acá se ve el énfasis puesto en la transmisión del conocimiento, enseñar el procedimiento para llegar a un buen resultado y que aquel sea repetido por los estudiantes.

Recién entre los turnos 5 y 9 se da un momento de diálogo entre el docente y uno de los estudiantes, el cual dice algo acerca del tema que están trabajando que en la grabación se hace incomprensible para la transcripción. En el turno 6 el docente pregunta a todos si están de acuerdo con lo dicho por el estudiante. Acá el docente abre un espacio para una posible co-construcción del conocimiento, a lo que algunos responden más que nada preguntando y el docente reitera en el turno 9, aparentemente, lo dicho por el estudiante en el turno 5. Digamos que en este grupo hay por parte del docente, intentos de co-construcción pero estos se desdibujan inmediatamente pues los estudiantes no tienen una actitud activa fuera del trabajo en pequeños subgrupos, y lo que termina prevaleciendo, como en el grupo anterior de la profesora “A”, es la transmisión y no la construcción conjunta del conocimiento.

El próximo episodio es de los pocos momentos, en las clases grabadas, en que se da un diálogo entre profesor y alumnos que no se trata de números, o en que un estudiante pregunta algo o responde sin usar solo monosílabos. El resto es siempre un intercambio entre uno y otros, para resolver ejercicios.

Episodio 2 “B”:

5-P- está aburrido, ¿no? (el docente lo dice dirigiéndose a un estudiante que bosteza) (sigue explicando mientras realiza ejercicios en el pizarrón)

6-AX- puedo ir al baño?

7-P- sí

En el turno 5 vemos que al dirigirse al alumno que bosteza directamente lo está dejando en evidencia delante de sus compañeros al preguntar: “¿está aburrido?”, a lo que el estudiante no responde. Al rato ese mismo estudiante (sabemos que es el mismo por la anotación en el diario de campo) pide para salir al baño, y el docente se lo permite.

Este profesor se ubica siempre en el frente del salón, con los estudiantes mirándolo. Se refiere y habla únicamente del tema de la clase, el cálculo de los límites, explica, muestra, escribe, resuelve, evalúa las respuestas de sus alumnos que son muy escuetas. Prácticamente no se muestran marcas de cortesía, es una clase convencional, donde el docente va dirigiendo a sus estudiantes a la consecución de una meta y lo consigue. Y los estudiantes son evaluados por ser capaces de reproducir lo enseñado.

En este punto quiero resaltar la importancia del diario de campo, sin el cual no hubiera podido recomponer casi nada de estas grabaciones, pues estas clases son muy difíciles de transcribir, ya que no hay casi un trabajo de los estudiantes, no por falta del mismo sino porque se trata de clases en las que coincidió el comienzo de un tema nuevo y por lo tanto la explicación exhaustiva del mismo por parte del docente. Pero además y sobre todo porque se trató de clases prácticas y por lo tanto predominan en ellas los trabajos en grupos pequeños y luego sí la puesta en común, en donde muchas veces el entusiasmo de los estudiantes lleva a que sea realmente difícil entender lo grabado.

En un momento, casi al final de la clase pasa una alumna al frente y, al igual que él lo hace, va relatando de qué manera resuelve el cálculo de los límites, aquí aparece de nuevo el fenómeno de la repetición del conocimiento, el profesor constantemente la apoya con una afirmación. Al final dice:

Episodio 3”B”:

8-P- están de acuerdo con lo que dice la compañera?

9-XXX- sí, sí, sí (responden varios al mismo tiempo)

10-P- [sí] está muy bien... (luego de decir esto sigue adelante él con el ejercicio, explicando lo que la alumna ya realizó y agregando algunas interrogantes).

Vemos en el turno 8 que a su manera también y de acuerdo a su forma de dictar clase, y a su “estilo”, realiza una pregunta haciendo participar a sus estudiantes en el diálogo con él. Se trata de un docente que hace participar a sus estudiantes pero que no promueve el diálogo para construir conjuntamente con ellos el conocimiento.

En el turno 9 responden varios a coro afirmativamente, el docente reafirma la respuesta de sus estudiantes, con lo que constituye una de las maneras de evaluar los conocimientos en el aula, reafirmando lo dicho por ellos y agregando la forma “está muy bien”, que refuerza la corrección de la respuesta.

La clase no se sale de la planificación del docente para el día, en el sentido de que es muy difícil encontrar en ella un diálogo entre estudiantes, a no ser los típicos en voz baja, pero no concernientes al tema tratado por el docente. Son clases tradicionales que llegan al cumplimiento de su finalidad, por lo que pude observar. Los resultados de los estudiantes son buenos, tienen una excelente relación con el docente, en el sentido de que no hay situaciones de conflicto en clase, aceptan el rol que les asigna el docente, esto es escuchan, toman notas, resuelven ejercicios siguiendo las pautas del docente. En este caso estamos ante una relación bastante formal, al contrario de lo que sucede con la docente “A”.

Para culminar con este apartado quisiera introducir algunas conclusiones parciales. Después del estudio de las clases de estos dos docentes, vemos que por

un lado en ambos (manteniendo sus maneras personales de llevar adelante la interacción con los estudiantes) se ve la emergencia de un estilo o perfil docente similar. Este se basa en la idea de que los docentes enseñan a sus alumnos los contenidos establecidos en sus disciplinas, poniendo énfasis en la “transmisión de los conocimientos” mediante el recurso constante a una metodología expositiva. Esta metodología de enseñanza otorga a los estudiantes un rol poco activo en clase, de quienes se busca básicamente la repetición de lo aprendido.

No hay que perder de vista el hecho de que nos encontramos ante clases teórico-prácticas, de materias de contenido científico, y tal vez sea este el motivo por el cual se aprecia la emergencia de un determinado perfil docente, y el uso de determinadas estrategias para llevar adelante la clase, entre las que se hallan las estrategias de cortesía encontradas, que son muy pocas por la propia dinámica del trabajo que en general se realiza en grupos pequeños.

Estos son aspectos que retomaré en las conclusiones finales del presente trabajo, y a los que, desde ya adelante, no daré una respuesta, sino que los dejaré como interrogantes abiertas.

3.2.2. ENSEÑAR Y APRENDER EN CLAVE DE “CO-CONSTRUCCIÓN”.

En este apartado me centraré en el análisis de los episodios de la docente “C”, docente en la que veremos la emergencia de un perfil o estilo docente claramente “centrado en el aprendizaje” o en el alumno, y que por tanto se caracteriza por “facilitar” el conocimiento, llevarlo adelante mediante la discusión y el intercambio constante con sus estudiantes, lo que determina la construcción conjunta o co-construcción del mismo.

Al igual que hicimos con los docentes “A” y “B”, iremos analizando y descubriendo la emergencia de este estilo, e iremos ubicando al mismo tiempo la aparición de las estrategias de cortesía usadas por la docente “C”.

Veamos el primer episodio que analizaremos de esta docente.

Episodio 1C:

| |
|---|
| <p>9-P.- entre el miedo y la audacia van a ver que en todas las definiciones Aristóteles busca justamente el equilibrio</p> <p>10-Ax.- [entre qué...</p> <p>11-P.- entre el miedo y la audacia, si como..la armonía el equilibrio lo racional (...) ehh <i>templanza</i>...(esperando que alguien defina) <i>templanza</i></p> <p>12-Ax.- <i>templanza</i> (...)</p> <p>13-P.- <i>La compañera está definiendo (...) cállense un poquito a ver si la escuchan a ella...</i></p> <p>14-Ax.- es el término medio entre el libertinaje y la insensibilidad</p> <p>15-P.- muy bien (dicta despacio lo que la alumna le acaba de decir para que todos escriban.) la <i>templanza</i> es el término medio entre</p> |
|---|

16-Ax.-

[el libertinaje

17-Axx.-

[con “jota”

En el turno 9 la docente explica qué se entiende por “término medio” y cuál es el equilibrio entre miedo y audacia, un estudiante no entiende y pregunta.

En el turno 11 la docente repite lo ya dicho, y comienza a hablar de la templanza. Repite esta palabra dos veces, esperando que algún estudiante defina por ella qué entiende Aristóteles por “templanza”. Esta docente espera la reacción de sus estudiantes, en este caso del turno 11, no pregunta directamente, enuncia la palabra templanza con tono suspensivo y además mira al grupo en general. Con estas actitudes cede el turno a los estudiantes esperando que alguien diga algo acerca del concepto y así promover el diálogo y la discusión, como veremos que ocurre también en otros episodios, y que constituye una característica de esta docente en la emergencia del estilo centrado en el alumno.

En el turno 12 una estudiante comienza a hablar sobre la templanza, pero inmediatamente en el turno 13 la docente interrumpe, pues hay estudiantes hablando entre ellos y no permiten que la estudiante que va a hablar lo haga, por lo cual aquella pide que se callen. Comienza diciendo que la muchacha va a definir templanza y al no conseguir efecto positivo, ya que los estudiantes siguen charlando, da la orden con el uso de un imperativo, de manera directa, “cállense un poquito...”. Observamos aquí el imperativo y en seguida un diminutivo. Según las teorías de la cortesía que vimos estamos ante una orden que constituye un AAI, pero que es reparado inmediatamente por la presencia de un diminutivo. Y además al agregar: “la compañera está definiendo...” y “a ver si la escuchan a ella...” la docente se separa del grupo, es a la estudiante que está definiendo y que es la compañera de los demás estudiantes, a quien no escucharán si no se callan.

Se puede acotar aquí que la docente alude a una de las normas de cortesía, indirectamente, debemos callarnos para escuchar al otro, de otra manera caemos

en la producción de un AAI hacia el que está hablando y este atentado a la imagen es peor tratándose de una compañera. En realidad es la docente quien pone en evidencia el atentado a la imagen de un estudiante, o varios, hacia el otro, lo usa como estrategia para volver a un clima de trabajo ameno. A través del ataque a la imagen de la compañera, se está atacando indirectamente la imagen de la docente, pues si los estudiantes no escuchan, ella misma no podrá seguir adelante con la clase. Busca la “afiliación” de los estudiantes con un par suyo, lo que determinará un beneficio para sí misma también.

En el turno 14 la estudiante termina de definir la templanza y en el turno 15 la docente repite de manera pausada, dictando, lo mismo dicho por la estudiante, pero antes reafirma lo dicho por la misma con la expresión “muy bien”. En este caso estamos ante lo que Kerbrat-Orecchioni (2004) llama AMI, la docente reafirma la corrección del enunciado de la estudiante.

En el turno 16 vemos la intromisión de un estudiante que no deja terminar el dictado de la definición comenzada por la docente en el turno 15, y en el turno 17 la acotación de otro estudiante que no deja terminar de hablar a su par. Ambas intromisiones de los estudiantes son consideradas aportes por el docente que no dice nada, sino que al contrario continúa adelante con lo que estaba diciendo.

Acá vemos claramente una docente que motiva a sus estudiantes al diálogo y que pudo haber detenido el intercambio tomando la interrupción del estudiante como una falta grave, dado el contexto institucional, sin embargo lo que prevaleció en este caso, fue la construcción conjunta del conocimiento, y el desarrollo natural de la interacción.

Vamos a ver a continuación tres episodios en los que se habla sobre el concepto de felicidad en Aristóteles. El trabajo se realiza a partir de la lectura y posterior discusión del texto “Ética a Nicómaco”.

Episodio 2C:

86-P.- bueno Aristóteles te diría como dijo en el punto anterior que aquel que confunde felicidad con riqueza está por el camino equivocado que la riqueza como dice acá puede para alguno ser un medio para alcanzar la felicidad de hecho de hecho de hecho cuando uno quiere tener dinero para qué lo quiere se supone que para que lo quiere para ser feliz

87-Ax.- [para ser feliz ta pero yo entiendo lo de la felicidad por sí misma pero lo que nos causa la felicidad

88-P.- esto es lo que yo hoy decía depende de lo que entendamos que es lo que a vos o a la sociedad los hace feliz es lo que cada uno valore como importante

Siguen adelante explicando la felicidad para Aristóteles y el concepto de perfección en la ética aristotélica.

89-Ax.- ahh pero sabés qué pasa están hablando de cosas diferentes porque acá por ejemplo dice

90-P.- [*a ver*

91-Ax.- que si se te muere un pariente o algo

92-P.- no pero ponele

93-Ax.- [*pará pará* (...comentarios y risas el estudiante quiere seguir hablando la docente calla y Ax sigue) pero no es lo que dice Aristóteles Aristóteles dice que más allá que se te muera un pariente o algo que es lo que él llama adversidad que está bien que aparezca

94-P.- [que tiene que aparecer

95-Ax.- [su estado de cosas su estado natural

96-Axx.- [es feliz

97-Ax.- [es feliz

(...incomprensible)

98-P.- por eso son conceptos de felicidad diferentes

99-Ax.-

[diferentes

En el turno 86 la docente retoma algo que dice un estudiante que no es del todo comprensible (ver Anexo 4) y explica. Acá vemos algo que aparece en casi todas las intervenciones de esta docente, una gran afiliación con el grupo y también un modo informal de tratamiento hacia sus estudiantes, lo vemos en el uso del voseo, en la aceptación de vocabulario informal usado por sus estudiantes, y que ella misma usa también, y en la manera de interactuar, ella se incluye en las discusiones e interactúa con los estudiantes prestando atención a las opiniones de los mismos y tomando en cuenta las mismas. Esto hace que los estudiantes se sientan más a gusto también en relación a la docente, y hace que los intercambios producidos se den de manera más distendida, amena y cortés.

Se da una relación en la que, si bien los roles permanecen bien marcados, la docente se acerca a los estudiantes mediante el trato informal y mediante el diálogo ameno y distendido que es llevado adelante por todos los participantes, docente y estudiantes.

Siguen construyendo el discurso colaborativamente, lo que se muestra en la sucesión de turnos, con la docente aportando sus intervenciones y los alumnos autoseleccionándose para intervenir en la misma línea en la que desarrolla sus aportes la profesora. En el turno 89 vemos que un estudiante interrumpe para dar un punto de vista lo cual es muy bien recibido por la docente que le cede el turno y lo invita a expresarse diciéndole “a ver”. El estudiante sigue con su idea y la docente en el turno 92 intenta interrumpirlo, a lo cual el estudiante reacciona en el turno 93 diciendo “pará pará...”

Esto puede ser visto como una “desubicación” del estudiante, constituyéndose en un AAI hacia la docente, la amenazada es la docente, su imagen, pues dadas las características de la situación no se espera que un estudiante haga callar a la

docente. Esto lo vemos en la percepción de los mismos estudiantes que reaccionan con risas y comentarios, queriendo decir que el estudiante se desubicó frente a la docente. Sin embargo, esta expresión no es interpretada por la misma como una falta de respeto o una amenaza a su propia imagen, o por lo menos la docente no lo manifiesta así cuando está ciertamente en posición de hacerlo, pues su rol en la situación institucional la habilita a hacerlo. El estudiante sigue adelante con lo que estaba diciendo en el turno 93 y la docente no lo interrumpe, lo ayuda a completar la idea en el turno 94, pero el estudiante se superpone a la docente y sigue con su idea que es completada por otro compañero en el turno 96.

Cuando la docente en el turno 98 realiza la conclusión, el mismo estudiante que no se había dejado interrumpir, la termina.

Vemos que todo este intercambio se da sin ningún tipo de conflicto, si lo viéramos desde la cortesía codificada estaríamos reiteradamente en AAI del estudiante hacia la docente, que determinarían amenazas sin reparación, pero desde la sociopragmática y tomando en cuenta todo el funcionamiento de la interacción en relación a los participantes, y a la relación establecida entre los mismos, vemos que esto no es así. Si bien hay AAI del estudiante hacia la docente, aquellos no son percibidos, o interpretados, por esta como amenazas, por lo menos esto no se hace evidente a lo largo del episodio.

Otro de los episodios que es continuación del anterior y que sigue mostrando este estilo centrado en la construcción conjunta del conocimiento, y que ya vimos en el inicio de este capítulo, es el que presento a seguir como el episodio 3C.

Episodio 3C:

106-P.- [pará *hagan silencio para escuchar acá al compañero*

107-Ax.- me parece que acá hay dos o tres conceptos de felicidad porque

108-P.- pero vos eh pará un poquito, pero si ustedes avanzan en las conclusiones sin terminar de leer el texto (...)

109-Ax.- no no pero hay gente que confunde la felicidad con con con los placeres con los honores con el dinero ehh creen que se ponen como metas más cortas, y no se dan cuenta que la felicidad es algo que se construye paulatinamente a lo largo de la vida..

110-P.- también puede ser que

111-Ax.- [pará permitime terminar... (risas)]

112-Axx.- [qué atrevido]

113-P.- (se ríe) *te permito dale...*

114-Ax.- entonces fijándose esas metas más cortas creen que es más fácil, o sea tengo placeres y por eso soy feliz no no sos feliz sos un poco más feliz (...)

115-Axx.- en realidad para mí sin esos fines o medios para alcanzar la felicidad yyy. Sin esos medios no se alcanza a ser feliz

116-P.- va a haber otros

117-Axx.- qué

118-P.- va a haber otros medios

119-Axx.- pero para mí en realidad si no podés mantener a tus hijos y no te podés mantener a vos mismo

120-P.- lo que está claro

121-Axx.- [(...) con las virtudes?

122-P.- [ta bien lo que está claro acá es que no hay que confundir felicidad con placeres, con honores puede alguno como dice él, ser un medio ehh un fin medio el honor, el placer, la riqueza la inteligencia pueden ser fines medios que me permitan alcanzar la felicidad pero nunca fines en sí mismos entonces cada cual evaluará si la riqueza es un fin en sí mismo, o es un fin medio, para Aristóteles es un fin medio

En el turno 106 la docente ordena directamente que hagan silencio y lo hace en dos etapas, primero deteniendo al estudiante que va a hablar utilizando la forma “para ...”. Esta forma es la misma que había utilizado el estudiante en el turno 93 del episodio anterior para que la docente lo dejara seguir hablando. A continuación la docente ordena que hagan silencio de otro modo no pueden escuchar al compañero que está hablando, y ella tampoco lo puede escuchar.

Estamos aquí ante un AAI directo, pero hay reparación, pues según Brown y Levinson (1987) la justificación funciona como una estrategia de ese tipo. Esta puede verse en el agregado que hace el docente, hay un motivo para callarse que es escuchar al compañero. Nos encontramos entonces, al igual que en el ejemplo 1C, ante lo que Kerbrat-Orecchioni (2004) llama procedimiento aditivo, y Caffi (1999) hedge.

Lo que ocurre a continuación lo veo como algo muy interesante, que muestra esta interacción amena que co-construye el conocimiento y que demuestra la afiliación de la docente con los estudiantes. En el turno 107 el estudiante comienza con su idea y la docente inmediatamente lo para en el 108. Se comienza a dirigir directamente a él, usando el pronombre “vos” que denota la informalidad del tratamiento personal, como ya lo habíamos dicho. Cambia inmediatamente por el “ustedes”. Lo que creo que hay aquí es también una amenaza que se frena y es reparada inmediatamente mediante una adición, pero una adición de participantes. Dicho de otra forma, al hacerlo parar en la exposición de su idea y tratarlo de “vos”, lo amenaza en su imagen, pero inmediatamente la amenaza se hace a todo el grupo, lo cual sigue constituyendo amenaza pero ya no es a la imagen de ese estudiante, sino que se hace en general al grupo. Y esta es también una manera de atenuar la amenaza al diluirla en el conjunto.

Si vamos al turno 109 vemos que el estudiante “gana” la palabra y sigue adelante con lo que quería decir, y la docente no insiste con que está fuera de tema, sino que al dejarlo continuar demuestra lo contrario. En el turno 111 vemos que esto del “para...” se vuelve como un juego ameno pues el mismo estudiante, siendo otra vez interrumpido por la docente, le dice con tono irónico (según apuntes del

diario de campo): “pará permitime terminar...” y esto es seguido por risas, comentarios jocosos y hasta la misma docente sonríe y le responde, de manera también irónica, como vemos en el turno 113.

Entre los turnos 114 y el final de este episodio sigue ese diálogo y se da esa co-construcción entre estudiantes, que también se complementan uno al otro, y la docente.

Vemos que en el turno 122 la docente cierra la discusión haciendo una síntesis de lo hablado entre todos los que participaron y tomando en cuenta los aportes vertidos por los estudiantes. Quien hace la síntesis de la interacción, del episodio, es la docente, aquí se ve claramente que el hecho de que sea un intercambio ameno que se orienta a la construcción conjunta del conocimiento, no determina una pérdida de asimetría, ni de control o poder. El control y el poder siempre están de parte de la docente, como se espera en el contexto institucional donde se desarrolla la interacción.

A continuación veremos el último de los episodios que cierra, por así decirlo, este largo intercambio en el que se observa claramente la emergencia de un estilo docente centrado en el aprendizaje, en la facilitación del mismo, y en su co-construcción.

Ejemplo 4C:

127-P.- es suficiente *porque*

128-Ax.- *porque* después de ella no queremos más nada

129-P.- *ahí está porque con ella nos alcanza y no queremos más nada*

(hablan varios al mismo tiempo)

130-P.- *LES DIJE DE A UNO*

131-Ax.- (...) creo que llegás ahí y te morís, ya no querés más nada (...)

132-P.- *a ver a ver a ver*, ustedes hacen unos planteamientos que no sé qué texto están leyendo, en qué momento él dijo que nos alcanza la felicidad y nunca más hacemos nada

133-Ax.- ahh no por supuesto *eso lo digo yo*

134-P.- *dijimos que cuando alcanzamos* el estado puede ser en la juventud o en la vejez él no va a decir cuando, en la juventud o en la vejez o en la ancianidad podés ahí ser feliz lo lograste en un momento de tu vida y lo sostenés en el tiempo no dice que no hagas más nada

135-Ax.- ta pero vos llegás ahí hoy soy feliz a partir de hoy pase lo que pase soy feliz no

136-P.- vos nunca dijiste la verdad que ahora me siento bien soy feliz con (...)

137-Ax.- si en un momento (...) pero no quiere decir que lo siga siendo

138-P.- bueno ese es tu concepto de felicidad
(...)

139-P.- *chiquilines no conversen yo sé que a a veces me voy de tema con la ética pero hagan silencio y presten atención por favor ta?*

Al comienzo de este episodio, en el turno 127, vemos otra vez la estrategia de la docente para la promoción de la interacción, mediante ese recurso, ya utilizado en episodios anteriores, de dejar en suspenso el enunciado invitando a que lo terminen, en este caso mediante el “porque...”. Un estudiante retoma el “porque...” de la docente y lo completa, a lo que la docente responde evaluando, asintiendo y repitiendo lo dicho por el estudiante, esta es una manera de reforzar positivamente la respuesta del alumno, como ya fue analizado para clases de primaria en Gabbiani (2000). Esto evidencia que el control y el poder, de nuevo, siguen estando de parte de la docente.

En este episodio, como vemos, siguen hablando sobre la felicidad, interactuando continuamente unos y otros, y en un momento comienzan a hablar todos al mismo

tiempo. La docente los frena elevando la voz y enunciando el turno 130. Este enunciado leído no transmite la fuerza con la que fue dicho, esto se escucha en la grabación y fue anotado en el diario de campo. Hay una amenaza a la imagen de los estudiantes de manera directa, y en este caso sin reparación alguna.

En el turno siguiente el estudiante que había comenzado a hablar en el 128 sigue y es frenado por la docente casi inmediatamente y de manera brusca en el turno 132. Allí se separa de los estudiantes usando el “ustedes” y los amenaza con un enunciado irónico diciendo que deben estar leyendo otro texto y no el correcto, aludiendo tal vez a una mala comprensión del mismo. A esto el estudiante inmediatamente acota que es una apreciación suya personal y no del texto. Con esto se justifica y salva su imagen. Sigue la discusión entre el estudiante y la docente, quien da por terminada la discusión aludiendo a que se trata de un concepto personal del estudiante acerca de lo que entiende por felicidad.

A continuación hay un gran murmullo al punto de hacer imposible la transcripción, y en el turno 139 hay una nueva amenaza hacia los estudiantes pero que es doblemente reparada. Primero mediante una excusa, es lo que Kerbrat-Orecchioni (2004) llama “disclaimer”, ese enunciado introductorio que tiene por finalidad mitigar el enunciado que sigue. Desde el punto de vista de Brown y Levinson (1987), esta es una amenaza a la propia imagen pues muestra una debilidad mediante una excusa que es irse de tema. Pero aunque ella se vaya de tema ellos tienen que hacer silencio y prestar atención. Con esto está apelando al rol pues es la profesora y siempre vale la pena escucharla. Y al final casi del turno está la segunda reparación que es un elemento aditivo, el agregado de “por favor”.

Si tomamos los elementos atenuantes para Caffi (1999), estamos ante un “shield” o escudo en el primer caso, pues el escudo afecta a todo el enunciado, y ante un “hedge” en el segundo, se atenúa moderando la imposición.

A continuación y para terminar con el análisis de los episodios seleccionados, me gustaría agregar un extenso episodio, en el que otra vez pero de manera más evidente creo, se resalta la emergencia de este perfil o estilo docente, que se basa en el modelo de enseñanza “centrado en el aprendizaje” o el alumno, y que

determina no una metodología expositiva de parte del docente, sino el uso de: *“metodologías de enseñanza variadas y complementarias”* y *“se promueve la participación del estudiante al que se da un papel activo”* (Gargallo, 2010:4).

Episodio 5C:

111-P.- ya sé que están cansados pero nos falta poquito para terminar (...) así que hagan silencio shhh...chiquilines estén concentrados ahí en el fondo por favor (...) en realidad la división es alma cuerpo dentro del alma habría una parte que tiene que ver con la mente y con la razón..voy a leer este párrafo presten atención y vean a ver si vamos entendiendo un poco más esto de que es importante educarnos (lee)

112-P.- nos callamos en el fondo (sigue la lectura y cuando explica repite algo que ya dijo antes)

113-Ax.- ya lo escuché eso como veinte veces

114-P.- sí ya sé por eso dije que iba a repetir lo que dije hoy para llegar a lo de mortal e inmortal si yo vivo y desarrollo la mente el intelecto desarrollo esta parte divina de mí...¿no? van siguiendo?

115-Ax.- sí

116-P.- entonces trasciendo supero lo mortal que soy me doy cuenta que yo soy algo más que un cuerpo y valoro ese algo más que tengo...valoro lo desarrollo porque lo tenemos los hombres y no lo tiene nadie más entonces es lo máspreciado que tenemos

117-Ax.- una cosa de importancia es desarrollar lo racional y que no todos lo desarrollamos los que no lo desarrollan son mortales y punto?

118-P.- y sí se conforman, no tenemos que hacerle caso a aquellos que dicen que tenemos que vivir solo humanamente si vivís solo humanamente te emparentas al resto de los humanos que existen

119-Ax.- eso no quiere decir que somos superiores?

120-P.- los hombres tenemos (...) inferior superiores en cuanto al instinto ¿no? Diferente que lo tenemos exclusivamente en nosotros que es el intelecto en eso está equivocado?

121-Axx.- en qué?

122-P.- en eso digo

123-Ax.- para mí sí (...)

124-P.- ta pero entendiste lo que dije yo? no dejás de ser mortal

125-Ax.- no claro te immortalizás ta (...)

(gran tramo incomprensible)

126-Ax.- ta pero y lo immortal dónde está

127-P.- no lo immortal en ese sentido no lo tomen con la definición exacta nos immortalizamos en cuanto que trascendemos lo mortal

128-Ax.- ta ta ta

129-P.- lo superamos si tenemos la posibilidad de trascender que es una capacidad que tenemos la tenemos que desarrollar también es eso lo que dice no podemos ignorarla el que la ignora y actúa simplemente como un hombre no no no cultiva lo mejor de él no se destaca no explota esa parte distinta no se distingue del resto entonces no tiene una vida contemplativa ni alcanza la felicidad porque volvemos a lo que decíamos en otras clases la felicidad no pasa por los placeres, los honores, las riquezas pasa por otro lado y si pasa por otro lado trato de cultivar ese lado que cual es..el lado racional que es el propiamente humano, exclusivamente humano ¿ta? (lee el final del texto y explica)

130-Ax.- pero no entiendo no entiendo lo de lo divino

131-P.- por qué cómo...es divino ese estado dado a los mortales

132-Ax.- pero no es humano?

133-P.- sí pero de lo humano que tenemos es lo más cercano a los dioses

134-Ax.- pero cuántos dioses eran(...)

135-P.- bueno se supone que Apolo qué era el dios de?

136-Ax.- (...)

137-P.- Apolo el dios del conocimiento de la sabiduría (...) los dioses griegos son los máximos exponente en distintas áreas (incomprensible hablan de los distintos dioses)

138-P.- la gente común del vulgo puede desarrollar las virtudes?

139-Ax.- y qué qué responde?

140-P.- leelo está acá al final, la clase que viene lo vemos ¿ta? bueno chau

Este episodio extenso, lo transcribimos y analizamos en su totalidad hasta el final de la clase, vemos en el último turno el cierre de la misma. No quise cortarlo antes porque me pareció interesante para el análisis ver cómo se cierra la clase.

Al comienzo de este episodio, en el turno 111 vemos que la docente hace un rodeo antes de ir a lo que busca que es que sus estudiantes hagan silencio. Antes de dar la orden produce este rodeo, que es lo que Kerbrat-Orecchioni (2004) llama “disclaimer”.

Recordemos como dijimos en el marco teórico que el “disclaimer” es justamente un rodeo que hace el hablante poseedor del turno antes de producir el enunciado que conlleva una orden o una crítica hacia el interlocutor, y es una manera de mitigar o atenuar la amenaza. En este caso el “disclaimer” es: “ya sé que están cansados pero nos falta poquito para terminar”. Dentro de este rodeo, vemos la presencia de lo que Caffi (1999) llama “bushes” en el diminutivo “poquito”. Falta “poquito” y por lo tanto es lógico que quiera terminar a pesar del supuesto cansancio de los estudiantes.

Inmediatamente se produce el AAI, pero que ya ha sido mitigado, como lo acabo de explicar. Y vemos que es doblemente mitigado, no solo por la presencia del rodeo anterior, sino que también al final se ve el agregado de “por favor”, que

según Kerbrat-Orecchioni (2004) es un proceso “aditivo” para mitigar, o según Caffi (1999) se trata de un “hedge”.

En el turno 112 se repite la orden de la docente, pero esta vez reparando porque vemos que no usa el imperativo y además usa la primera persona del plural y no la segunda, pues no obedecen la orden dada en el 111 y siguen charlando entre ellos. La docente sigue la lectura y un estudiante, de los que estaba hablando, dice lo que vemos en el turno 113, que ya escuchó lo dicho por aquella como veinte veces. Este turno constituye una amenaza del estudiante hacia la docente, es la justificación del estudiante por el hecho de seguir charlando. La docente no demuestra sentirse amenazada en su imagen, sino que confirma que lo ha repetido y que además anunció que lo repetiría. Luego explica por qué repitió lo ya dicho con anterioridad y el diálogo sigue sin conflicto aparente.

Al admitir ella misma que había repetido lo ya dicho, de alguna manera da la razón al alumno, desarmando la potencial amenaza (o descortesía) y justificando su accionar.

En este largo intercambio vemos también la colaboración constante en la co-construcción del conocimiento, a través de ese intercambio ameno, si bien a veces interrumpido, entre la docente y sus estudiantes o entre los estudiantes. Por esto nos resultó importante mostrar en este trabajo el episodio completo.

Al llegar a los últimos turnos vemos que en el 139 un estudiante hace una pregunta a la docente que no responde al interrogante, sino que deja abierta la pregunta del estudiante y lo aprovecha como recurso para continuar con la lectura en la próxima clase.

En el turno 140 la docente responde mandándolo a leer, y diciendo que allí encontrará la respuesta que es lo que se trabajará en la siguiente clase. Vemos que no hay ningún tipo de protesta y que esta manera de terminar la clase, con una aparente amenaza, no es vista como tal por el estudiante. Lo que sí muestra otra vez, es el control y poder en manos del docente.

En los episodios analizados en última instancia vemos claramente la co-construcción del conocimiento. Esto se puede observar en clases de este tipo, donde el intercambio en aula es ameno, como una conversación cercana a lo coloquial en lo que respecta a la alternancia de turnos y al uso de un registro por momentos informal, siguiendo de todas maneras las reglas pautadas por el contexto institucional. Es el docente quien propone el tema a tratar, y asigna los turnos, pero también vemos el respeto del mismo por las opiniones de sus estudiantes y por la auto-designación de los mismos para hablar, pues en muchos casos vimos que se auto-seleccionan y que incluso dialogan los estudiantes entre sí.

Estas características que son diferentes a las que veíamos en las clases de los docentes “A” y “B”, pensamos, como ya lo dijimos, que se deben a la emergencia de un perfil docente que se centra en el aprendizaje y por lo tanto con una idea de enseñanza que se centra en los estudiantes.

También quisiera resaltar la diferencia de los contenidos y las maneras de plantear y discutir los conocimientos, entre las materias de ciencias exactas y las ciencias humanas.

Pienso que en este último caso visto al tratarse de una clase de ciencias humanas permite mucho más el intercambio y la discusión entre todo el grupo, motivado obviamente por las características del docente, por cómo el mismo lleva adelante la interacción con sus estudiantes, por cómo se van negociando los turnos y las maneras de tratarse unos a otros, a lo largo de la interacción y también a lo largo del tiempo. Todo esto forma parte de un estilo docente, que como vimos caracteriza al mismo como un facilitador y no como un transmisor del aprendizaje. Y creo que también esto, o sea el perfil o estilo docente, influye en las estrategias de cortesía, en especial la atenuación, usadas por unos y otros docentes.

4. CONCLUSIONES.

Para concluir el presente trabajo digamos que encontramos marcadores de atenuación, en el intercambio en el aula, y que estos son usados por los docentes para disminuir los AAI dirigidos hacia sus estudiantes.

Como dijimos durante la presentación del marco teórico, nos encontramos ante un contexto institucional en el que quien detenta el poder y el control de la situación es el docente. Es este un contexto que estaría habilitando al docente, dada la asimetría existente entre el mismo y sus estudiantes, a realizar actos que amenazan la imagen de estos últimos, sin mediar ningún tipo de reparación.

Vemos sin embargo, que los tres docentes que han sido estudiados, no siempre, pero la mayoría de las veces, acompañaron sus AAI con reparaciones, ya sea inmediatamente luego de sucedido el acto o de manera diferida en el tiempo. Lo cierto es que pocos actos amenazadores se produjeron sin mediar reparación, y cuando esto sucedió se vio como un elemento que está naturalizado en este tipo de intercambio, avalado por un contexto institucional determinado. Estos aspectos también aparecen en Gabbiani (2000).

Me parece también oportuno decir que los docentes no solo producen AAI, sino también AMI, que como vimos eran los que Kerbrat-Orecchioni (2004) llamaba “actos mejoradores de imagen”, y esto se ve en los episodios en los que encontramos la díada pregunta-respuesta, que en general es seguida por un tercer movimiento que es la evaluación del docente a la respuesta del estudiante, y este tercer turno está constituido, si la respuesta es adecuada, por un AMI conformado por una evaluación positiva explícita.

Retomando el tema de la reparación digamos que el uso de los marcadores de atenuación, efectivamente, suavizan la imposición, pues vemos que los estudiantes no se sienten amenazados, o por lo menos no explicitan este sentimiento. Y esto lo vemos en todos los episodios analizados.

Si bien se suaviza la imposición, como lo decíamos recién, esto no determina ni una disminución del poder del docente, ni pérdida de control por parte del mismo. La situación de interacción sigue siendo asimétrica y el docente sigue siendo quien detenta el poder y tiene el control de la situación. Esto también se ve, pues es el mismo quien propone los tópicos a ser tratados en la clase y organiza, mayormente, la distribución de los turnos, y cuando los estudiantes se autoseleccionan para intervenir lo hacen con su aval, o avalados por el estilo del docente promotor de la interacción.

Ahora bien, otra de las conclusiones tiene que ver con cómo son vistas estas atenuaciones por parte de los estudiantes. Creo que queda demostrado que lo ven como algo que está naturalizado, aceptando los roles tradicionales del docente como detentor del conocimiento y del poder, y del alumno como reproductor del conocimiento legitimado y en una situación de poder por debajo del docente. Esto lo identifican con la manera de llevar adelante la clase de los docentes. Los estudiantes son conscientes del rol que les asigna la institución y lo asumen como tal con todo lo que lo acompaña y condiciona. Saben que les corresponde esperar a ser elegidos por el docente para intervenir, la mayoría de las veces, y además creo que naturalizan también la forma en que el mismo se dirige a ellos. En general en las clases analizadas vemos que si bien emergen distintas personalidades o perfiles docentes, los estudiantes se adecúan a las distintas maneras de ser y actuar de los mismos y naturalizan esa relación, que en algunos casos es más o menos formal.

Resumiendo, digamos que en la manera en que el docente interactúa con sus estudiantes se ve la emergencia de un estilo del docente, este estilo determina no solo una manera de ver el proceso de enseñanza sino también una manera de relacionarse durante la interacción con sus estudiantes, y una manera de relacionarse los estudiantes entre ellos también.

Como ya lo dije también creo que es importante, en la manera de relacionarse el docente con sus estudiantes, apreciar la diferencia cuando se trata de clases de ciencias y clases de disciplinas humanísticas. En las clases de ciencias humanas se

ve claramente un mayor intercambio entre el docente y sus estudiantes como entre los estudiantes, incluso se aprecia que se promueve más la discusión, dado los temas a tratar. En las clases de ciencias, en cambio, los temas tratados son más precisos y no admiten discusión, sí el intercambio para preguntar algo. En los casos estudiados se usa el intercambio para confirmar que los alumnos pueden repetir lo que se les “enseñó”, pero podría también usarse para co-construir conocimiento.

De todas maneras, al tratarse de un estudio de solo tres casos, no es posible realizar ningún tipo de generalización (algo que no se busca en esta investigación ni se corresponde con la metodología cualitativa de corte etnográfico aquí utilizada). La constatación de los estilos docentes diferentes y su coincidencia con disciplinas de áreas a su vez diferentes, habilita sin embargo a preguntarse si hay una tradición de enseñanza que respalda estas orientaciones y qué implica esto desde el punto de vista didáctico. Son estos temas abiertos a la investigación.

Usar la mitigación en instancias de interacción tiene dos consecuencias, según Caffi (1999), y estas son: en primer lugar una necesidad de que la interacción sea más eficiente y esto ayuda a la consecución de los objetivos interactivos; y en segundo lugar una necesidad relacional que hace que se monitoreen las distancias emocionales entre los interlocutores.

Teniendo todo esto en cuenta puedo afirmar, luego de realizada la presente investigación, que efectivamente al recurrir a la atenuación los docentes hacen que la interacción con sus estudiantes sea más eficiente y que los fines de la relación sean conseguidos. Y por otro lado también hay un monitoreo de lo emocional, pues el docente si bien amenaza no hace, o no es su objetivo hacer, que los estudiantes se sientan mal o agredidos y por esto mitiga.

En este punto podemos incorporar una extensa cita que tomo de Gabbiani (2000), y que a pesar de no tratarse exactamente del mismo contexto, pues dicha investigación se realizó en primaria, viene a cuento con lo que acabo de expresar en el párrafo anterior:

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

Las estrategias de cortesía en estos casos son, desde este punto de vista que no es el de Brown y Levinson, una manera más de imponerse, aunque disimulando la imposición en mayor o menor medida en función de la distancia entre la maestra y los niños. Volviendo a los conceptos de distancia social, poder relativo y variación del grado de imposición manejados al principio de este capítulo, se podría decir que las maestras cuentan con un poder relativo siempre a su favor que les permite variar el grado de imposición según la distancia social que establezcan con los alumnos.” (Gabbiani, 2000:149)

Creo que este trabajo, como ya lo dijimos en la fundamentación, puede efectivamente ayudar a ver y mejorar la relación docente-alumno a nivel institucional, pues es un hecho que la atenuación en el aula está presente, y con este trabajo lo hago visible, pues los participantes en una interacción generalmente no tienen conciencia del uso que hacen de ella y de sus consecuencias. Claro que también pienso que el hecho de visibilizarlo podría causar el dejar de usar la atenuación por parte de los docentes, como manera de mantener el poder, por esto es también importante insistir y queda demostrado también, y como ya ha sido dicho, que el docente no pierde el poder ni tampoco el control, en la interacción con sus estudiantes en el salón de clase.

Otra conclusión importante es que hay una coherencia, finalmente, entre el marco teórico que he utilizado y el estudio. Es pertinente, dada la importancia del contexto en los casos de interacción en aula, realizar los estudios en este caso en particular de la cortesía en aula, desde la sociopragmática interaccionista y no únicamente desde las teorías universalistas. Parafraseando a Briz (2004), pienso que en el caso de los estudios de aula es fundamental la inclusión del contexto para realizar los mismos, y en el caso de los estudios de la cortesía, en el aula, es fundamental estudiarla desde la interpretación y no únicamente desde la codificación.

Para finalizar quisiera llamar la atención sobre cómo influye el contexto histórico general en los estudios interactivos de la cortesía en el aula, pues si pensamos en unos años atrás se hace impensable encontrar turnos de alumnos que tratan de “vos” al docente, que lo interrumpen y que inclusive, no le permitan interrumpir lo que aquellos dicen hasta terminar, a lo que me refiero es a que este mismo estudio realizado unos años atrás hubiera dado otros resultados, y si se pudieran realizar estudios similares a lo largo del tiempo, podríamos ver los cambios en relación a las estrategias comunicativas de manera similar a como se estudian los cambios lingüísticos.

Estoy convencida de que la interacción en el aula, y sobre todo los estudios de la cortesía en el aula, son un campo fértil de estudio por tratarse de un tema que tiene como característica fundamental evitar el conflicto, lo cual en un contexto con varios participantes, y en particular con una diferencia generacional importante entre docente y estudiantes, es muy difícil. Y esto a pesar del marco institucional que determina claramente los roles de uno y otros, y la asimetría de la situación, que se mantiene a pesar de todo.

Finalmente y para terminar debo decir que dejo algunos interrogantes abiertos, que podrán ser respondidos en estudios posteriores. Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que tal vez el estilo del docente, y por lo tanto la concepción de aprendizaje que subyace a cada uno de ellos, determina el uso de ciertas estrategias interactivas en el salón de clase. Pero también podría tratarse de distintas maneras de construir las interacciones en base a las disciplinas de distinto tipo, esto es si se trata de materias científicas o humanísticas.

5. BIBLIOGRAFÍA.

- Arndt, H. y Janney, R. (1992) "Intracultural tact versus intercultural tact", en Watts, R et al. (editors) **Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice**. Berlín - N. York. Mouton de Gruyter: pp. 21-41
- Arundale, R. (2006) "Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework and politeness", en **Journal of Politeness Research** 2 (2): pp. 193-216.
- Arundale, Robert. 2010. "Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement" en **Journal of Pragmatics**, 42: pp. 2078–2105
- Bernal, M. (2007) **Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española**. Doctoral dissertation. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. Stockholm University.
- Bravo, D. (2004) "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía", en Bravo, D. y Briz, A. (2004) **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona, Ariel: pp. 15-33.
- Briz, A. (2004) "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación.", en Bravo, D. y Briz, A. (2004) **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona, Ariel: pp. 67-92
- Briz, A. (2005) "Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española.", en Bravo, D. (ed.) **Estudios de la (des)cortesía en español**. Buenos Aires, Dunken: pp. 53 -92
- Brown, P. y Levinson, S. (1987) **Politeness. Some Universals in language usage**. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Caffi, C. (1999)- "On mitigation", en **Journal of PRAGMATICS**. Elsevier Science, B.V: pp. 881-909.
- Caffi, C. (2007) **Mitigation. Studies in pragmatics 4**. Elsevier. United States.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002) **Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso**. Barcelona, Ariel.
- Charaudeau, P; Maingueneau, D. (2005) **Diccionario de análisis del discurso**. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.
- Culpeper, J. (1996) "Towards an anatomy of impoliteness", en: **Journal of Pragmatics**. 25. Elsevier Science: pp. 349-367

- Eelen, G. (2001) **A critique of Politeness Theories**. Manchester, UK , St. Jerome Publishing.
- Erickson, F. (1986) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M. (1991) **La investigación en la enseñanza**. Barcelona, Paidós: pp. 195-301.
- Gabbiani, B. (2000) **Escuela, lenguaje y poder**. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Gabbiani, B. (2012) “Cortesía y descortesía en el salón de clase. Un recorrido personal sobre el tema”, en Godoi, E. Brunet, C. D., Muñoz Arruda, M. P. (Org.) **Coletânea do I Workshop Internacional de Pragmática da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Editora UFPR: pp. 127-140.
- Gabbiani, B. y Madfes I. (2006) **Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios**. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Fondo Clemente Estable.
- Goffman, E. [1959] (1967) **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Gomes, M.J. (2009) “La cortesía en el aula: formas de mitigación en la corrección de errores en el salón de clase de ELE”, en Madfes (org. 2009) **Aproximaciones al diálogo institucional**. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Fondo Clemente Estable: pp. 15-28
- Granato, L. (2007): «Los estudios de la cortesía en la interacción verbal: reconsideración de algunos conceptos teóricos», en Bolívar, A.; E. Frances (eds.) **El análisis del diálogo. Reflexiones y estudios**. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela: pp. 129-158.
- Grice, P. (1975): “Logic and Conversation” en: **Syntax and Semantics**, Vol. 3, Speech Acts, ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan, N.Y.: Academic Press 1975: pp. 41-58.
- Haverkate, H. (2000) “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural”, en **Forma y Función** 13 (2000). Colombia, Bogotá, D.C. Departamento de Lingüística, Colegio Nacional: pp. 17-30
- Haverkate, H. (2004) “El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española”, en Bravo, D. y Briz, A. (2004) **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona, Ariel: pp. 55-64
- Joseph, I. (1999) **Erving Goffman y la microsociología**. Barcelona, Gedisa.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992) **Les interactions verbales**. T.II. Paris, Armand Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004) “¿Es universal la cortesía?”. En Bravo, D. y Briz, A. (2004) **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona, Ariel: pp. 39-53
- Lakoff, R. (1973) “The logic of politeness; or, minding your p’s and q’s”, en **Papers from the Regional Meeting**. Chicago Linguistic Society, IX, pp. 292-305.
- Leech, G. (1983) **Principles of Pragmatics**. London, Longman.
- Linell, P. (1998) **Approaching dialogue**. John Benjamins, Philadelphia. USA.
- Locher, M (2004) “Power” en Locher, M. **Power and Politeness in Action: disagreements in Oral Communication**. Berlin, Mouton de Gruyter: pp. 10-43
- Madfes, I. (organizadora) (2009) **Aproximaciones al diálogo institucional**. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Fondo Clemente Estable.
- Molina, G. (2007) “Polidez como forma de negociação na interação professor/aluno”, en **Academos** Revista eletrônica da FLA vol.III. ISSN-pp. 1809-3604.
http://intranet.fainam.edu.br/aceso_site/fia/academos/revista3/10.pdf
- Orlando, V., Echavarría, R. y M.J. Gomes. (1999) “**Problemas de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**”. Informe presentado en el marco del proyecto dirigido por la Mag. Virginia Orlando, con financiación de CSIC
- Orlando, V. y M.J. Gomes (2000) “¿Qué, cuándo y cómo corregir en la interacción verbal del salón de clase?” en **Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos: Problemas de Ensino / Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol**, Londrina, Ed. UEL.
- Raposo, P. y Miranda, W. (2011) “Compreendendo a interação em sala de aula: das estruturas de produção e participação as estratégias de negociação mediadas pela polidez”, en **Domínios de lingu@gem**. Revista eletrônica de Linguística. Vol. 5, nº 1. ISSN- 1980-5799. Pp. 247-261. <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/12412/8065>
- Ribeiro, R. (2006) “Polidez em sala de aula: uma estratégia interacional”, en **Estudos Linguísticos XXXV**. Pp. 1736-1741.
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/242.pdf>
- Rodrigues, J. (2014) “Polidez e indiretividade: estratégias e modelos de análise”, en **Anales del XVII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)**
<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1182-1.pdf>

- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974) "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Talking for Conversation", en **Language**. Vol. 50, nº4, part I: pp. 696-735
- Schiffrin, D. (1992) "El análisis de la conversación" en: **Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge**. Tomo IV: **El lenguaje: contexto socio-cultural**. Madrid, Visor: pp. 299-327
- Spencer-Oatey, H. (2011) Conceptualising 'the relational' in pragmatics: Insights from metapragmatic emotion and (im)politeness comments. En **Journal of Pragmatics** 43 (14): pp. 3565-3578.
- Van Dijk, T.A. (1997) "Discurso, cognición y sociedad", en **Signos, Teoría y práctica de la educación**, 22 Octubre-Diciembre 1997: pp. 66-74
- Van Dijk, T.A. (2000) "El discurso como interacción en la sociedad" en: Van Dijk, T.A. (compilador) (2005) **El discurso como interacción social**, Barcelona, Gedisa: pp. 19-66.
- Watts, R. et al. (1992) "Introduction" en: Watts, R et al. (editors) **Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice**. Berlín - N. York. Mouton de Gruyter: pp. 1-17
- Watts, R. (1992) "Linguistic politeness and politic verbal behavior: Reconsidering claims for universality" en: Watts, R et al. (editors) **Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice**. Berlín - N. York. Mouton de Gruyter: pp. 43-69
- Watts, R. (2003) **Politeness**. Cambridge, Cambridge Univ. Press.

6. ANEXOS

ANEXO 1. Guía de símbolos de transcripción.

Los símbolos que he utilizado en las transcripciones de los episodios son los siguientes:

P.- turno del docente

Ax.- turno de un estudiante

Axx.- turno de un estudiante que interactúa con otro.

Axxx. - turno tomado por varios estudiantes al mismo tiempo

. (un punto)- silencio muy breve

..(dos puntos)- silencio no tan breve

...(tres puntos)- silencio largo

(...) tramo extenso que es incomprensible.

En algunos casos se explicita entre paréntesis que el tramo es incomprensible y se agrega algún tipo de comentario tomado del diario de campo.

Uso de mayúsculas- cuando hay un aumento considerable en el tono de voz.

[- cuando hay una o varias voces superpuestas.

ANEXO 2. Muestra de Clases desgrabadas y transcripción de algunos episodios.

Clases Prof. "A".

Duración: 2 horas de 40 minutos. 32 alumnos.

Tema de la clase: Efecto de la temperatura sobre la velocidad.

- 1- (Gran murmullo incomprensible al comienzo de la clase)
- 2- (Alumna protesta porque profe. La cambia de lugar) P.- hablamos la clase pasada
- 3- Ax.- no voy a hablar en serio
- 4- P.- hablamos la clase pasada
- 5- (incomprensible, hablas superpuestas)P.- Bueno en qué habíamos quedado?
- 6- Axx.- (incomprensible)
- 7- P.- Bueno vamos sacando el cuadernito, vamos mirando de qué se trata esta cosa
- 8- Axxx-(preguntan algo incomprensible)
- 9- P.- es muy tarde para (...) ahora no pregunten
- 10- Ax.- Ahh yo también quiero (...)
- 11- P.- es muy tarde para (...) así que ahora no pregunten
- 12- (incomprensible)
- 13- P.- la compañera va a (...) antes que nada del tema de la convivencia estuvimos hablando (...) el otro día están con el cuaderno abierto o todavía no pudimos
- 14- Axxx.- (tramo incomprensible mientras buscan los cuadernos hablan entre ellos)
- 15- P.- Escuchen el otro día quedaron pendientes los ejercicios ¿no? Para trabajar me imagino que ayer trabajaron (ruidos de bancos arrastrándose y conversaciones)
- 16- Ax.- Obvio

(...)

17- P.- yo voy a, vamos a hacer una cosa, vieron (incomprensible) el 15 que es teórico lo demostramos un poquito ahora y me dicen a a a ver si entramos en (...) yo planteo una ecuación (comienza a plantear ejercicio en el pizarrón y al mismo tiempo va realizando la explicación del procedimiento que va realizando, haciéndoles preguntas a los alumnos a medida que avanza en su explicación y estos le van respondiendo)

18- P.- ahora van al ejercicio 15 que no es de cálculo y me dicen y lo contestan es cortito después se ponen igual a trabajar en grupos

19- (trabajan en este ejercicio)

20- P.- hey esto era como para un minuto (...) era leer el 15 y contestarlo ya qué contestaste? (dirigiéndose a una alumna)

21- Ax.- que no

22- P.- que no o que sí?

23- Axxx.- (siguen varios contestando lo mismo)

24- (varios siguen contestando e intercambiando opiniones con la profe. Una alumna no trajo el repartido)

25- P.- no no no dale devolvéselo Ax tampoco lo trajo y quedó grabado después me pasás la grabación (dirigiéndose a la investigadora, varios bromean acerca de lo que quedará grabado)

26- P.- Ax podés leer el ejercicio así Axx sabe cómo es (tramo incomprensible, lo que se recuperó fue a partir de las notas tomadas durante la grabación)

27- Ax.- (lee el ejercicio)

28- (...)

29- P.- bien... yo les había dicho que podían hacer del 15 al 18 van a hacer el 16 solamente el 16 y después otro que yo voy a proponer en el pizarrón... ahora sí ahora sí Ax podés mirar (comienzan a girar los bancos para armar los grupos para trabajar con los ejercicios)

30- (trabajan en grupos, es imposible la desgrabación, mientras la profe va por los grupos corrigiendo lo que van haciendo)

(...)

- 31- P.- (acercándose a un grupo) esta es una manera sí la otra manera es buscar directamente la ecuación (...)
- (...)
- 32- P.- (realiza una explicación a todo el grupo, mientras varios siguen hablando)
- (...)
- 33- P.- no les sale la cuenta? (se sienta con uno de los grupos a explicarles el procedimiento y luego sigue paseándose por los distintos grupos y mirando los cuadernos de quiénes se los acercan)
- (...)
- 34- P.- a ver si me pueden atender un poquito acá
- 35- (siguen hablando todos)
- 36- Jóvenes me atienden un poquitito acá (...) las niñas y Ax me atienden un poquito(...)Ax y Axx, me atienden un poquito (...)(realiza una explicación sobre algo del ejercicio que no les sale)
- 37- P.- (pregunta a todos una duda de uno de los grupos)
- 38- P.- (dirigiéndose a una alumna que se desinteresa del tema y bosteza) Ax que está con mucho sueño por qué no necesito ninguna K? por qué no necesito la K?
- 39- Ax- porque (incomprensible)
- 40- P.- a ver (...) a ver (...)(lo explica ella)
- 41- P.- (sigue preguntando para tratar de resolver el problema) se supone que ustedes saben (énfasis en la voz) que la relación entre velocidad y k no voy a contestar que son simétricas es eso (sigue la explicación preguntando y los alumnos le responden)
- 42- P.- (realiza una pregunta sobre lo que está explicando y pide que se lo conteste la alumna que había bostezado)(...) me dice Ax (la alumna no contesta y profe sigue con la explicación)
- (...)
- 43- P.- (mucho murmullo) si terminaron el ejercicio anterior tienen otros para hacer eh
- (...)
- 44- P.- jóvenes (...)(escribe en el pizarrón el resultado del ejercicio y siguen trabajando con los otros)

(...)

45- (siguen hablando entre los alumnos y en algunas conversaciones también interviene la profe pero es incomprendible)

46- (fin de la clase)

Tema: La relación neutrones/protones (relación de estabilidad)

Gran murmullo al comenzar la clase. La profesora habla con algunos alumnos y otros hablan entre sí, mientras entran en ambiente de trabajo.

- 1- P.- Vamos a empezar a trabajar...heyyy...(murmullo, tramo incomprendible) sacan los cuadernos por favor (en tono ascendente)(...) había una tareíta para hacer...
- 2- Ax.- ahh yo la hice (murmullo incomprendible)
- 3- (se da un diálogo, creo que acerca de la tarea que tenían que hacer, entre la profesora y algunos estudiantes, pero es poco comprensible para la transcripción)
- 4- P.- ehh..terminamos de ordenarnos...(siguen hablando muchas voces superpuestas)
- 5- P.- (dirigiéndose a una alumna) ehh Ax pasamos adelante con los datos que teníamos la clase pasada???
- 6- Ax.-ehh, sí..
- 7- P.- vamo a retomar con la hoja esa que (tramo incomprendible) ...yo les había dado datos de qué.en la hojita esa
- 8- (...)
- 9- (mientras explica la relación entre neutrones y protones del ejercicio que están corrigiendo, se sienten alumnos que conversan entre sí)
- 10-(...)
- 11-P.- terminemos de hablar (tono imperativo)(sigue explicando e interactuando con los estudiantes)

12-(sigue la explicación y se siente la puerta, una alumna que llega 4.30 minutos tarde) vamos ...es tardecito, viste que Ax siempre llega tarde (lo dice dirigiéndose a un alumno que está interactuando con ella en la resolución del ejercicio)

13-(retoma la explicación...)

14-P.- (termina la explicación) y parece que la tarea la hicieron solo pocos (en tono de pregunta pero irónicamente)

15-(...) (sigue explicando a algunos que le preguntan algo y mientras escribe en el pizarrón, la mayoría hablan entre ellos)(...)

Un alumno escribe en el pizarrón los demás hablan, algunos con la profesora, otros entre ellos. El estudiante en el pizarrón va ordenando algunas fórmulas e interactúa con la profesora al mismo tiempo que otros también lo hacen(...)

ANEXO 3. Muestra de clase desgrabada y transcripción de algunos episodios.

Clases Prof. "B".

Es un sexto año de ingeniería, son 37 alumnos y el tema es el cálculo de límites.

1-P- busquen que van a trabajar ahora con esto(...) tienen que tener la idea(...) (continúa explicando cómo resolver el ejercicio de la delimitación de los límites, se refiere a los alumnos hablando siempre en plural: “busquen”, “vean”, etc)

2- P- (sigue hablando mientras corrige en el pizarrón a medida que va planteando el ejercicio) no se puede comprender, más que palabras sueltas.

3- P- qué hay que encontrar aquí... qué hay que encontrar aquí...(nadie responde) busquen (con tono de orden, alzando la voz) que lo tienen anotado ahí...

Siguen haciendo y corrigiendo ejercicios, es imposible la desgrabación, ya que se oye un murmullo constante de fondo.

Una alumna va acompañando con su voz en la corrección del ejercicio.

4- P- bueno para calcular el límite pueden usar esto que tienen acá...(y lo sigue explicando y aplicando la misma fórmula para resolver otros ejercicios)

Siguen 15' más trabajando con ejercicios aplicando el cálculo de límites, lo hacen mediante una conversación amena e informal donde el docente va guiando pero casi de igual a igual, y cuando algún estudiante se equivoca, lo corrige de manera muy amena, va hacia atrás y vuelve con la forma correcta a ser usada.

Mientras el profesor va realizando los ejercicios los alumnos responden y acompañan esta realización pero solo con monosílabos. Es debido a la característica de la clase, de matemática y también la metodología usada por el docente, que no se da casi un diálogo fluido entre los intereactantes.

5- P- está aburrido, ¿no? (el docente lo dice dirigiéndose a un estudiante que bosteza) ((mientras sigue explicando mientras realiza ejercicios en el pizarrón)

6- Ax- puedo ir al baño?

7- P- sí

Es de los pocos momentos en que se da un diálogo entre profesor y alumnos que no se trata de números.

El resto es una charla entre uno y otros, para resolver ejercicios.

Siempre ubicado en el frente del salón y los estudiantes mirándolo, se refiere y habla únicamente del tema de la clase, el cálculo de los límites, explica, muestra, escribe, resuelve, evalúa, las respuestas de sus alumnos que son muy escuetas.

No se muestran marcas de cortesía, es una clase convencional, donde el docente va dirigiendo a sus estudiantes a la consecución de una meta.

En un momento, casi al final de la clase pasa una alumna al estudiante, y al igual que él lo hace va relatando de qué manera va desentrañando y resolviendo el cálculo de los límites, en profesor contantemente la apoya con una afirmación. Al final dice:

8- P- están de acuerdo con lo que dice la compañera?.

9- Axx- si, si, si (responden varios al mismo tiempo)

10- P- [si está muy bien... (luego de decir esto sigue adelante él con el ejercicio, explicando lo que la alumna ya realizó en palabras y agregando algunas interrogantes.

Les da un tiempo para que copien el ejercicio...

Plantea otros para resolver de deberes, que se los explica antes de dar por terminada la clase.

1-P- fijense a ver qué es lo que tenemos que hacer...

Pasan 10 o 15 minutos y viendo que siguen moviéndose, sacando cosas del cuaderno, charlando y demás el docente dice:

2-P- vamos pónganse las pilas a trabajar seriamente...

Algunos estudiantes manifiestan que no pudieron hacer la tarea.

3-P- miren cómo hicieron el uno y en esta parte tienen que ponerlo igual... (incomprensible, trecho extenso donde se percibe que el docente va explicando cómo hacer el ejercicio y al final da una orden)

4-P- bueno, escriban, todo (énfasis marcado en “todo”) el problema con 0... háganlo y cuando tengan el resultado me lo dan, qué hay que cambiar... no pueden entreverar la x con la z hay un cambio de variable o no...

5-Ax- (...)

6-P- están de acuerdo con lo que dice el compañero

7-Ax- [ah no pará...

8-Axx – qué era...

9-P- [que era logaritmo de 2 sobre 3... (sigue explicando el ejercicio, interactuando como siempre con los estudiantes)

ANEXO 4. Desgrabación y transcripción de dos clases en su totalidad.

Clases Prof.”C”.

En un sexto año de economía, son aproximadamente 40 alumnos, el tema tratado es el de las virtudes en la ética aristotélica

La profesora pasa la lista en primer lugar, y los estudiantes hablan todos al mismo tiempo mientras van diciendo el presente. A continuación la docente explica que les averiguará algo para el día siguiente. Explica algo sobre el escrito siguiente pero muy rápido y hay aún mucho rumor, es incomprendible.

1-P.-el otro día habíamos quedado, yo quedé al final explicándoles. eh. lo de las virtudes en le ética aristotélica, ¿no?

2-Ax.- [ehh, si... (hablan muchos superponiéndose, es incomprendible)

3-P.- estábamos definiendo(...) vamos a ver si...ehh vamos a definir como decía Aristóteles, eh cada una de las virtudes para después ver (...) habíamos definido la fortaleza (...)

4-Ax.- [eh, no no no no en eso
estábamos...

5-P.- dijimos que las virtudes éticas eran fortaleza, templanza y justicia, ta? (...) fortaleza... (una alumna lee pero es incomprendible, muy bajo y se oyen voces encima) la fortaleza es el término medio (dictando) fortaleza es el término medio entre.. el miedo y la audacia

6-Ax.- es el qué?

7-P.- el término medio

8-Ax.- el término medio?

9-P.- entre el miedo y la audacia van a ver que en todas las definiciones Aristóteles busca justamente el equilibrio

10-Ax.- [entre qué...

11-P.- entre el miedo y la audacia, si como..la armonía el equilibrio lo racional (...) eh templanza...(esperando que alguien defina) templanza

12-Ax.- templanza (...)

13-P.- La compañera está definiendo (...) cállense un poquito a ver si la escuchan a ella...

14-Ax.- es el término medio entre el libertinaje y la insensibilidad

15-P.- muy bien (dicta despacio lo que la alumna le acaba de decir para que todos escriban.) la templanza es el término medio entre

16-Ax.- [el libertinaje

17-Axx.- [con “jota”

18-P.- el libertinaje...

19-Ax.- y...

20-P.- y la insensibilidad.. (tramo incomprendible, explica más o menos lo que esto quiere decir.)

Los estudiantes comienzan a hablar entre ellos y de repente la docente dice:

21-P.- Justicia(alzando la voz y todos callan para escucharla)...justicia dar a cada uno, la virtud de justicia en general es dar a cada uno lo que es debido (dicta lentamente) dar a cada uno lo que es debido...habíamos señalado que para Aristóteles había dos clases de justicia, o no

22-Axx.- (en coro)

[nooooo

23-P.- bueno..la distributiva

24-Axx.- ahh como en matemática entonces...y la conmutativa?

25-P.- si está todo relacionado... la distributiva (siguen hablando sobre los dos tipos de justicia)

26-P.- miren que acá estamos dando los titulares nada más.de la ética Aristotélica, ahora después vamos a desarrollar bien el tema, no les digo para que si les quedan algunas dudas o tienen alguna pregunta por ahí... (...) (la interrumpen la docente sonríe)

27-P.- bueno distributiva.la justicia distributiva. (esperando que algún alumno diga qué es)

28-Ax- la justicia distributiva...(continua explicando qué es)

29-P.- ahí está. (y comienza a decir con otras palabras, explicando, lo que la alumna dijo, dictando para que todos escriban)

Siguen hablando sobre ambos tipos de justicia para Aristóteles, poniendo ejemplos.

30-P.-atiendan...(a alumnos que charlan entre sí)

Sigue exponiendo acerca de las virtudes aristotélicas..

31-P.- chiquilines no conversen, pregunten que yo les contesto pero no conversen entre ustedes porque(...) anoten (y sigue adelante con la explicación)bueno ehh, prudencia

32-Ax.- (...) lee la definición de prudencia

33-P.- ta muy bien el hombre prudente es capaz de reconocer ...el punto medio, el término medio en cada situación(...) el punto medio en cada situación qué significa

34-Ax.- es una virtud

35-P.- si es una virtud que es una virtud quiere decir que se adquiere..

36-Ax.- por un aprendizaje (prof. Ignora o no lo escucha)

37-P.- qué quiere decir esto del término medio en cada situación...

38-Ax.- moderación

39-P.- una moderación..ahí va la moderación.la eh eh la armonía el equilibrio

40-Axx.- (Siguen charlando entre ellos y la profesora se interrumpe y reacciona).

41-P.- a ver vamos a ponernos de acuerdo en una cosa nos cambiamos de lugar? Nos cambiamos de lugar para no conversar.

42-Ax.- [y..obviamente

43-P.- [si nos ponemos a conversar(...) que es importante no avanzamos no pasa nada si cambian de lugar porque están en sexto a mí no me importa pero si no conversan (...) no me hagan perder tiempo porque de verdad tengo que apurarme...

44-Ax.- [es verdad

45-P.- bueno y la inteligencia.la inteligencia sería la capacidad de aprender estas virtudes tanto las éticas como las dianoéticas

46-P.- (sigue preguntando acerca del tema de las virtudes y definiendo las distintas virtudes e interactuando y discutiendo con los estudiantes, se da un intercambio bien interesante)

47-Ax.- (...)

48-P.- sí están vinculadas si

49-Ax.- (...) en determinada cosa

50-P.- es cierto, si si si, es así, están vinculadas si es verdad todas están vinculadas y algunas como dice el compañero tiene consecuencias en otras (...) ahora igual vamos a seguir leyendo el texto.. vamos a empezar a leer la ética a Nicomaco??

51-Ax.- Puedo, puedo

52-P.- si, va todo esto que vamos a leer acá (...) (da una explicación de cómo van a leer el texto) bueno vamos Ax empieza a leer y lo vamos interpretando...

53-Ax.- (comienza a leer el texto señalado por la docente)

54-P.- (...) todas las actividades humanas tienden a un fin..tienden a un bien que es la felicidad

55-Ax.-

[hay otros fines que son, hay otros bienes que están a mitad de camino

56-Ax.-eso significa, eso significa a lo que dice Aristóteles que el hombre es bueno(...)

57-P.- eso significa que el hombre el hombre siempre que elige elige lo que para él es mejor en ese momento(...)

58-Ax.- ah no bien como algo absoluto sino para uno

59-Axx.- (...)

60-P.- para el bien de uno y también por el bien común acuérdense que Aristóteles para Aristóteles el hombre es un animal político entonces un animal racional en la definición clásica de Aristóteles pero también un animal político que vive en la polis y que no se concibe si no es viviendo en la polis..o sea para ser hombre hay que vivir en sociedad

61-Ax.- pero también el bien de uno puede ser el mal de otro

62-P.- bueno vos ahí tenés que evaluar si te hace bien a vos y mal al otro entonces

63-Ax.-

[el comportamiento más justo

64-P.-(...) el comportamiento más justo (...) cuando elegimos algo lo elegimos porque nos parece que en ese momento es lo mejor para nosotros, lo mejor para la sociedad o es lo mejor comparando sociedad y nosotros, bueno (...) pero siempre lo hago pensando que en ese momento es lo mejor (...) así que todas tienden a un fin, todas tienden a un bien, todas tienden a la felicidad nada nada nada racional se hace porque sí (sigue explicando)

65-Ax.- (sigue leyendo)

66-P.- muy bien.shhh. política entendida política entendida como la relación entre los seres humanos que viven en una sociedad (sigue explicando sobre el concepto de política y felicidad y continúan leyendo el texto)

67-P.- por qué es perfecta la felicidad

68-Axx.- (varios hablan al mismo tiempo)

69-P.- de a uno levanten la mano

70-Ax.- (...)

71-P.- ahí va muy bien

72-Ax.- (...) en la parte de..eh. como te puedo explicar es algo que que

73-P.- la felicidad es perfecta porque...

74-Ax.- ehh. Porque todo todo . (...) (se escuchan voces superpuestas)

75-P.-las riquezas

76-Ax.- [las riquezas pueden ser (...)]

77-P.- si eh es perfecto la felicidad es perfecta (...) como decía el compañero

78-Ax.- [la deseamos
por sí misma

79-P.- [la deseamos
por sí misma y no por otra cosa o sea

80-Ax.- (intento de interrupción)

81-P.- dejénme explicar, o sea la deseamos por sí misma significa que con ella nos alcanza para sentirnos plenos para sentirnos satisfechos

82-Ax.- si ta sin embargo el ser feliz (...) la riqueza

83-Axx.-

[(...)]

84-P.- si

85-Ax.- porque ehh hay gente que ta o sea es el (...) pero una cosa es (...)

86-P.- bueno Aristóteles te diría como dijo en el punto anterior que aquel que confunde felicidad con riqueza está por el camino equivocado que la riqueza como dice acá puede para alguno ser un medio para alcanzar la felicidad de hecho de hecho de hecho cuando uno quiere tener dinero para qué lo quiere se supone que para que lo quiere para ser feliz

87-Ax.-

[para

ser feliz ta pero yo entiendo lo de la felicidad por sí misma pero lo que nos causa la felicidad

88-P.- esto es lo que yo hoy decía depende de lo que entendamos que es lo que a vos o a la sociedad los hace feliz es lo que cada uno valore como importante

Siguen adelante explicando la felicidad para Aristóteles y el concepto de perfección en la ética aristotélica.

89-Ax.- ahh pero sabés qué pasa están hablando de cosas diferentes porque acá por ejemplo dice

90-P.-

[a ver

91-Ax.-

que si se te muere un

pariente o algo

92-P.- no pero ponle

93-Ax.- [para para (...comentarios y risas el estudiante quiere seguir hablando la docente calla y Ax sigue) pero no es lo que dice Aristóteles Aristóteles dice que más allá que se te muera un pariente o algo que es lo que él llama adversidad que está bien que aparezca

94-P.-

[que

tiene que aparecer

95-Ax.-

[su

estado de cosas su estado natural

96-Axx.-

[es feliz

97-Ax.-

[es feliz

(...incomprensible)

98-P.- por eso son conceptos de felicidad diferentes

99-Ax.-

[diferentes

Tramo con muchas voces superpuestas, siguen intercambiando opiniones sobre el concepto de felicidad.

100-Ax.- si para vos es importante una cosa (...)y mañana quiebra y (...)

101-P.- yo me pongo me pongo para para para entender un poco más el planteo, me pongo en el lugar de Aristóteles y Aristóteles te diría a pesar de esa ruina en la que caíste y no tenés más riqueza, aquel que con entereza con templanza logra superar ese estado desgraciado que le tocó vivir

102-Axx.-

[claro

103-P.-

feliz

[es feliz, ese es

(tramo incomprensible, sigue la discusión)

104-P.- a ver están escuchando silencio...

105-Ax.- me parece

106-P.-

[para hagan silencio para escuchar acá al compañero

107-Ax.- me parece que acá hay dos o tres conceptos de felicidad porque

108-P.- pero vos eh para un poquito, pero si ustedes avanzan en las conclusiones sin terminar de leer el texto (...)

109-Ax.- no no pero hay gente que confunde la felicidad con con con los placeres con los honores con el dinero ehh creen que se ponen como metas más cortas, y no se dan cuenta que la felicidad es algo que se construye paulatinamente a lo largo de la vida..

110-P.- también puede ser que

111-Ax.-

[para permitime terminar... (risas)

112-Axx.-

[qué atrevido

113-P.- jaja te permito dale...

114-Ax.- entonces fijándose esas metas más cortas creen que es más fácil, o sea tengo placeres y por eso soy feliz no no sos feliz sos un poco más feliz (...)

115-Axx.- en realidad para mi sin esos fines o medios para alcanzar la felicidad yyy. Sin esos medios no se alcanza a ser feliz

116-P.- va a haber otros

117-Axx.- qué

118-P.- va a haber otros medios

119-Axx.- pero para mí en realidad si no podés mantener a tus hijos y no te podés mantener a vos mismo

120-P.- lo que está claro

121-Axx.- [(...)con las virtudes?

122-P.- [ta bien lo que está claro acá es que no hay que confundir felicidad con placeres, con honores puede alguno como dice él, ser un medio ehh un fin medio el honor, el placer, la riqueza la inteligencia pueden ser fines medios que me permitan alcanzar la felicidad pero nunca fines en sí mismos entonces cada cual evaluará si la riqueza es un fin en sí mismo, o es un fin medio, para Aristóteles es un fin medio

(...)

123-Ax.- ehh osea, no yo tengo una pregunta (le dicen algo) ta no no la hago nada entonces

124-P.- dale

125-Ax.- yo no tengo una duda para Aristóteles la felicidad es algo que vos llegás y es algo sostenido o es esfímera

126-P.- mm no es algo sostenido es algo que lográs con trabajo con esfuerzo y que implica el hábito de las virtudes el desarrollo de las virtudes (...) así que es suficiente, repito lo que dije hoy volvemos al texto, es suficiente la felicidad porque la deseamos por sí misma porque por ella se basta (...) es perfecta porque la deseamos por sí misma porque no anhelamos nada más cuando la alcanzamos a esa felicidad deseada porque la elegimos ¿por qué es suficiente? Dice...(sigue leyendo el texto)

127-P.- es suficiente porque

128-Ax.- porque después de ella no queremos más nada

129-P.- ahí está porque con ella nos alcanza y no queremos más nada

(hablan varios al mismo tiempo)

130-P.- les dije de a uno

131-Ax.- (...) creo que llegás ahí y te morís, ya no querés más nada (...)

132-P.- a ver a ver a ver, ustedes hacen unos planteamientos que no sé qué texto están leyendo, en qué momento él dijo que nos alcanza la felicidad y nunca más hacemos nada

133-Ax.- ahh no por supuesto eso lo digo yo

134-P.- dijimos que cuando alcanzamos el estado puede ser en la juventud o en la vejez él no va a decir cuando, en la juventud o en la vejez o en la ancianidad podés ahí ser feliz lo lograste en un momento de tu vida y lo sostenés en el tiempo no dice que no hagas más nada

135-Ax.- ta pero vos llegás ahí hoy soy feliz a partir de hoy pase lo que pase soy feliz no

136-P.- vos nunca dijiste la verdad que ahora me siento bien soy feliz con (...)

137-Ax.- si en un momento(...) pero no quiere decir que lo siga siendo

138-P.- bueno ese es tu concepto de felicidad

(...)

139-P.- chiquilines no conversen yo sé que a a veces me voy de tema con la ética pero hagan silencio y presten atención por favor ta?

Siguen hablando sobre la ética aristotélica..alumnos discuten mucho entre sí, dos de ellos, y la profesora para frenar la discusión dice:

140-P.- bueno ta entonces es perfecta y el suficiente dos características que tienen que quedar ahí definidas, ta? (sigue leyendo el texto)

141-P.- el énfasis está en qué es la felicidad para cada uno o cómo la alcanzamos ahí es donde está la diferencia individual social cultural (...) pero que todos queremos ser felices creo que no hay en ese punto ninguna discrepancia

142-Ax.- pero no es que alguien no tenga felicidad. (...)

143-P.- si ahí está tener distintos conceptos de lo que es o cómo alcanzarla también puede ser diferente ahí está y dice (sigue leyendo)

144-Ax.- y para qué está el hombre en el mundo?

145-P.- peráaaaa siempre ponemos la carreta delante de los bueyes, explicar mejor el concepto de felicidad qué es la felicidad entonces se pregunta (sigue leyendo) se acuerdan que habíamos dividido el otro día las partes del alma para Aristóteles, cuáles eran?

146-Ax.- ya te digo para mí eran el (...)

147-P.- no

148-Axx.- eran el alma vegetativa

149-P.- [vegetativa

150-Axx.- sensitiva y pasional

151-P.- muy bien vegetativa, sensitiva y pasional ...teniendo en cuenta esto es que vamos a entender lo que dice Aristóteles a continuación (sigue con la lectura) así que por el alma vegetativa no pasa la felicidad porque estamos buscando algo exclusivamente humano la función del hombre en el mundo (...)

152-Ax.- y qué implica el vivir entonces

153-P.- el vivir, el vivir implica (...) que es común a las plantas, no es algo propiamente humano

(varios alumnos hablan, voces superpuestas)

154-Ax.- los animales viven

155-P.- los animales también también viven

156-Ax- pero no es que(...)

157-P.- [ya lo dice ya lo dice

158-Ax.- por qué él dice que la felicidad tiene que ser algo estrictamente humano

159-P.- (...)cómo no entiendo por qué .por lo que venimos diciendo lo tendríamos que entender, dijimos que es algo racional la felicidad se alcanza porque es una

conducta que viene del comportamiento moral y el comportamiento moral es racional

160Ax.- ta está bien pero y esto para qué hace todo este camino de descartando

161-P.- para que vos lo entiendas (con tono de hartazgo) para que vos entiendas cómo llega al concepto

162-Ax.- ah él dice racional y después te dice esto(...)

163-P.- si en realidad

164-Ax.- porque ya dijo que es racional, esa es mi pregunta (...)

165-P.- lo dijimos nosotros (...) claro nosotros fuimos explicando estos conceptos en base al texto, dijimos para Aristóteles(...) para entender mejor esto

166-Ax.- ta en el texto todavía no se dijo que es racional

167-P.- en este en este texto que estamos leyendo nosotros no tampoco es que lo vayamos a leer todo porque no nos da el tiempo

168-Ax.- no no no (...)

169-P.- bueno entonces, por el vivir, por el vivir no pasa la felicidad porque el vivir es común a las plantas y estamos buscando algo propiamente humano el alma vegetativa se acuerdan que alma venía de ánima y ánima es lo que anima el cuerpo, todos los seres vivos tienen alma las plantas también por el alma vegetativa no pasa la felicidad

170-Ax.- pero y por la sensitiva tampoco porque (...)

171-P.- sigo ahora viene la sensitiva

172-Ax.- ahh ahora viene la sensitiva ta

173-P.- (sigue leyendo sobre el alma sensitiva) por el alma sensitiva tampoco pasa la felicidad porque el alma sensitiva que tenía que ver con lo sensorial con algunos sentimientos la comparte con los animales

174-Axx.- pero si los animales no tienen

175-P.- [el hombre

176-Axx.- no tienen sentimientos

177-P.- cómo que no!

178-Ax.- tienen si pegales una patada vas a ver cómo lo sienten

179-P.- no eso no una patada no (...)este tiene que ver con todo lo sensorial (se oyen voces de fondo)

(...)

180-P.- si y tiene que ver con la sensibilidad con todo lo que podemos captar a través de los sentidos el alma sensitiva entonces ehh que el hombre comparte con los animales no es propiamente humana por eso tampoco es por donde pasa la felicidad. Nos queda solo el alma racional por el alma racional pasará el concepto de felicidad..voy leyendo así entramos en el alma racional (lectura del texto)

181-P.- él dice nos quedamos entonces con el alma racional que es propia del hombre, la razón es algo exclusivamente humano..todos los seres humanos tienen razón pero no todos la desarrollan..algunos la poseen solamente por naturaleza digamos y otros la desarrollan la explotan eso que tiene en potencia lo puede desarrollar lo puede manifestar nos estamos refiriendo a esos hombres que tienen razón y la usan para decirlo de alguna forma no? Y la aplican reflexionan analizan

182-Ax.- pero todos los hombres tienen razón

183-P.- si pero puede ser explotada porque a través de la educación vos desarrollás todas tus potencialidades racionales o no a veces no tenés, a veces no tenés la posibilidad de la educación de la inclusión entonces algunas cualidades racionales que tenes en potencia no se desarrollan una persona puede tener un coeficiente intelectual muy alto pero nace en un barrio marginado donde no lo pueden educar, no se educa y ese coeficiente no se desarrolla (...) ta? ...se está refiriendo entonces a los seres humanos que tiene la razón y la pueden desarrollar la pueden desarrollar por distintas razones por distintas condicionantes que no viene al caso explicar pero porque tienen educación porque tienen una familia que los ayuda por una cantidad de cuestiones él se va a referir a esos seres humanos, vieron que al principio habíamos dicho que todos por ser racionales, shhh tenemos conductas morales y podríamos llegar a (...) se va acortando ahora el camino no? Porque ahora nos dice no todos (...)

184-Ax.- son tres los que son felices entonces

185-P.- no sé si tres pero (...) entonces nos quedamos con el alma racional sigo acá con el texto (lectura)

186-Ax.- claro lo que dijimos hoy que tengas riqueza no quiere decir que seas feliz

187-P.- entonces el bien del hombre dice es una actividad del alma de acuerdo con la virtud no? La felicidad del hombre, el bien del hombre, el fin del hombre es desarrollar todas sus virtudes ya lo dije de otra manera pero dije lo mismo todas las virtudes racionales

188-Ax.- y encontrar el sentido de su vida también

189-P.- bueno es eso a lo largo de su vida, desarrollarla a lo largo de su vida..

190-Ax. Ta pero(...) desarrollarlas todas para ser feliz

191-P.- bueno si todas

192-Axx.- pero cómo van a ser felices toda su vida?

193-P.- bueno pero como decíamos hoy están muy vinculadas, una llama a la otra(...) una abre camino a la otra entonces tampoco es que todas las desarrolle tanto

194-Ax.- pero qué entonces un niño no puede ser feliz es un proceso

195-P.- si ahí va es un proceso un niño no puede ser feliz puede llegar a ser feliz, solo es feliz en un momento es un proceso, es un proceso que uno va sosteniendo en el tiempo

196-Axxx.- (varios hablan al mismo tiempo es incomprendible)

197-P.- shhh hablen de a uno dale

198-Ax.- (...)

199-P.- ta está bien pero nosotros dijimos que hay que desarrollar todas las virtudes de tipo racional

200-Ax.- [las
dianoéticas

201-P.- [que hay que tener enseñanza hay que tener hay que darle tiempo para eso evidentemente el niño si el niño está desarrollando su razón potencialmente puede llegar a ser feliz pero no lo es en este momento

202-Ax.- una pregunta entonces Aristóteles dice por lo que dice que el hombre no es bueno

203-P.- por naturaleza?

204-Ax.- por naturaleza

205-P.- no el hombre se va haciendo bueno

(...)

206-Axx.- el hombre es un traidor

207-P.- porque lo bueno o lo malo tiene que ver con la relación con los demás, te acordás que habíamos visto también, eh eh, que para entender el comportamiento moral había que entenderlo al hombre actuando con otros, o sea la moral surge como consecuencia de que el hombre vive con otros y ahí empieza a diferenciar lo que es bueno de lo que es malo a eso lo lleva su educación lleva su tiempo el hombre se hace bueno, busca el bien o no

(...) tramo de discusión incomprensible

208-Ax.- pero nadie es feliz

(...)

209-P.- cuando terminemos de ver esto yo les voy a preguntar (...)

210-Ax.- entonces yo tengo que desarrollar todas las virtudes para ser feliz, tengo que llegar como a los setenta años para ser feliz o puedo no ser feliz(...)

211-P.- pero no quedamos en que el bien es un proceso y no es un estado al que

212-Ax.- [y por eso te digo tengo que estar la mayoría de mi vida en el proceso para llegar a ser feliz en una silla de ruedas entonces ese estado no es feliz

213-P.- no necesariamente

214-Ax.- eso es una porquería

(...)

215-Axx.- por qué asociar que la búsqueda de la felicidad consiste en infelicidad o sea te explico vos decís paso toda mi vida buscando la felicidad para morirme al otro día en realidad ese proceso también es disfrutable lo que pasa que no dice que eso era la felicidad

216-Ax.- [no claro

217-Axx.- entonces (...) cuando vos tengas hijos, cuando vos tengas los honores se entendió?

218-Ax.- si claro

219-P.- [perfecto es el contrario (...)]

220-P.- la felicidad es la vida uno punto siete (continuando con la lectura)... (de esta manera la docente termina con una charla entre los estudiantes que no se comprende) la felicidad es una actividad del alma de acuerdo con la virtud no es un estado, leemos el texto antes de opinar es un proceso de búsqueda que nunca se llega a alcanzar o se alcanza en algún momento es eso

221-Ax.- ta pero después es un estado cuando llegás es un estado

222-P.- es que no llegás (...) (sigue leyendo)

223-P.- seguimos mañana??

224-Ax.- siiii (a coro)

Continúan con el tema de las virtudes de Aristóteles, ven ahora la Naturaleza de la virtud crítica.

L a profesora comienza como siempre pasando la lista y al rato llega un alumno unos minutos tarde al cual no deja entrar a clase.

1-P.- me pueden recordar en qué parte del texto estábamos (resume lo dado en la clase anterior)

2-P.- ...habíamos empezada a definir cada uno verdad? Cómo define la pasión.

3-Ax.- (comienza a leer el tramo del texto donde se define la pasión. Es incomprendible comienzan a hablar dos o tres estudiantes juntos.)

Continúan hablando sobre las virtudes... las siguen definiendo según el texto.

4-P.- vamos a leer ahí esa última parte para retomar (lee la última parte del texto que faltaba dar de la clase anterior, luego interpreta para todos lo que leyó).

5-P.- queda claro esto?

6-Ax.- no..se utiliza qué

7-P.- [las potencias las capacidades

8-Ax.- [no no me quedó claro

9-P.- [que

vienen con uno. qué punto no te quedó claro?

10-Ax.- porque eh eh el hombre desarrolla las potencias y por eso va a ser virtuoso?

11-Axx.-
[nooo

12-P.-
[no según cómo las desarrolle, si tu las desarrollás para para comportarte bien, o comportarte de acuerdo a las virtudes digamos, que es lo que para Aristóteles significaría comportarse bien, y en ese sentido las desarrollás (...) te beneficia hacerlo así, perfeccionar hábitos como la prudencia, la (...) no? (...) entonces sí sos un hombre virtuoso ...

13-Ax- y la potencia qué la potencia qué es?

14-P.- la potencia dijimos recién que es la capacidad

15-Ax.- ah pero no tiene nada que ver (...)

16-P.- sí tiene que ver te faltó esa parte.. vos faltaste la clase pasada ¿no?

17- Ax.- si

18-P.- ah te faltó entonces (...) ¿vamos a la página 3?

19-Ax.- qué?

20-P.- vamos a la página tres (lee el texto)

21-P.- eh este la virtud es un hábito conclusión ¿no?(...)

22-Ax.- para una pregunta las pasiones ¿son algo innato? y dependen de las personas o sea de cada persona

23-P.- [si pero como son innatos dependen de la naturaleza

24-Ax.- ta pero o que digo es que condicionan a las capacidades y como (...)

25-P.- claro (...) por ejemplo si tu tenés la tendencia, una tendencia, la tendencia a ser muy polémico a enojarte, a enojarte muy rápidamente por todo te enojás la virtud radica en que tu seas capaz de frenar esa tendencia cuando la debes frenar o sea que no estés todo el tiempo enojado con todo el mundo y lo manejes (...) a esa persona la podemos llamar virtuosa porque es capaz a través de la razón de lograr el equilibrio capaz que en algunas circunstancias conviene enojarse un poquito bueno vos lo manejas y encontrás, ahora lo vamos a ver, encontrás el término medio (...)

26-Axx.- dijiste dijiste(...)

27-P.- si la pasión es una tendencia y la potencia una capacidad

(...)

28-P.- bueno las dos clases de virtudes eran

29-Ax.- éticas y dianoéticas

30-P.- éticas y dianoéticas leemos el párrafo (...) (lectura) (explica lo leído)

31-P.- y eran dos las dianoéticas cuáles eran

32-Ax.- la prudencia y la inteligencia

33-P.- la prudencia y la inteligencia ahí está y él dice (lee y explica)

34-P.- son virtudes que se adquieren en la educación en la educación más formal digamos (...)

35-Ax.- no las de tus padres entonces

36-P.- ahí está no las del plano familiar(...)o las del entorno más cercano sino más bien aquellas virtudes que tienen que ver con aprender conocimientos y el poder, y que esos conocimientos te ayuden a desarrollar actividades, razonamientos ¿no? Ese tipo de hábito (...) y requieren como dice ahí el texto de tiempo y experiencia o sea necesitamos de un proceso de adquisición de esas virtudes.¿si? (un alumno levanta la mano)

37-Ax.- no es solo la primera etapa de esa (...)

38-P.- no ahí va porque podríamos decir que durante toda la vida uno va ejercitando esas virtudes pero más específicamente (...) en los primeros años, en la infancia en la adolescencia en la juventud para Aristòteles la juventud es un período muy propicio para poder ejercitar y perfeccionar estas virtudes (...) y él hace hincapié en la educación de los jóvenes como como un este fin que tiene que tener el Estado ¿no? Como algo prioritario que tiene que tener el Estado porque es ahí donde puedes formar ciudadanos que ayuden al desarrollo de la ciudad

39-Ax.- y de la sociedad

40-P.- si claro de la sociedad en general (lee y explica las éticas)qué dice acá además de la adquisición de las virtudes qué hace falta?

41-Ax.- practicarlas

42-P.- practicarlas ahí está aprendemos a ser justos, a ser prudentes, a ser inteligentes, si bien puede haber capacidades innatas, tendencias innatas, lo más importante es la adquisición es la influencia que tienen (...) la educación y el y el medio donde el individuo se desarrolla (lo explica de otra manera)

43-P.- ta entendieron?

44-Axxx.- si (varias voces)

45-P.- sigo (sigue con la lectura)

46-P.- a mí me pueden enseñar a andar en bicicleta pero si no lo practico

47-Ax.- sí pero seguís sabiendo

48-P.- sí pero después te va a costar un poquito (...)

49-Ax.- ta pero a qué va no entiendo

50-P.- y a qué va a la práctica a qué va?

51-Ax.- ta pero en la teoría a qué va? (incomprensible hablan otros encima)

52-P.- (...) porque vos lo aprendes a adquirir a ti te enseñan lo que significa ser justo por ejemplo ¿no? Y teóricamente te dan una definición que vos vas (...) pero si no practicás eso si no lo ponés en práctica en las relaciones con los otros (...)

53-Ax.- [desaparece la teoría

54-P.- esa virtud que adquiriste se atrofia se pierde y queda ahí como dormida

55-Ax.- (...)pero él no habla de que adquirir es poner en práctica? O sea como que si vos no lo ponés en práctica no lo adquiriste

56-P.- [si están muy relacionados o sea para que se adquiriera verdaderamente es necesaria la práctica la repetición (...) esto quedó claro de la práctica y la repetición? (sigue leyendo)

57-P.- qué dice ahí?

58-Ax.- que todo se adquiere

59-P.- cuándo?

60-Ax.- en la juventud

61-P.- en la juventud dice (y lee el párrafo) en la juventud es en la juventud donde uno puede moldear al individuo de una manera o de otra es ahí, digamos, donde está el terreno más fértil para desarrollar individuos virtuosos entonces apuntemos a la juventud (...) encontraremos adultos felices

62-Ax.- a claro

63-Axx.- [seguro felices

64-P.- (va a decir algo)

65-Axx.- [me dejas hablar por favor, quiere decir que los adultos van a ser felices y los nietos también porque como se dice si los hijos de los padres son felices(...)

66-P.- se supone que es un beneficio de toda la sociedad (...)

(no se entiende bien lo que sucede en este tramo y la profesora responde a continuación)

67-P.- tu me hablás yo te contesto

68-Ax.- ah perdón

69-P.- se supone que es un beneficio de toda la sociedad no solamente de ese individuo porque habíamos señalado también en qué consiste la felicidad (...) (continúa explicando y leyendo sobre el término medio)

70-P.- lo mucho y lo poco repito es relativo a las personas y no podemos unificarlo el criterio

71-Ax.- ta pero tampoco es tan así porque cuando él dice que determinada cosa es una virtud ta hablando

72-P.- no llegamos todavía

73-Ax.- ta yo porque lo leí antes y quería(...)

74-P.- (sigue leyendo)

75-P.- hay que autoconocerse cada uno tiene que saber cuál es su límite cuál es su exceso cuando está pasado y cuando todavía tiene un margen cada uno tiene que encontrar ese término conociéndose de acá aquella premisa afirmación concepto de Sócrates de “conócete a ti mismo” está pegando acá en Aristòteles está influyendo es necesario el conocimiento de uno mismo para encontrar el término medio que me va a llevar a la virtud que me va a llevar a lo religioso

76-Ax.- para todo el término medio

77-P.- para todas las situaciones comportamientos sí para todo para toda nuestra vida ¿no? Buscar la moderación buscar el equilibrio buscar la armonía ...(...) me tengo que conocer tengo que reflexionar acerca de de de lo que hago de lo que quiero de todo eso para poder encontrar ese principio que obviamente no es fácil (sigue con la explicación)

78-Ax.- [solo algunos podemos

79-P.- sí (con una sonrisa) en realidad todos lo podemos lograr depende de la voluntad y la visión de cada uno (continúa la explicación) está claro hasta acá.

80-Ax.- si si

81-P.- sigo?

82-Ax.- sí dale

83-P.- (sigue con la lectura pero se interrumpe porque termina la primer hora y entran dos estudiantes desacomodando un poco el ambiente)

84-P.- bueno chicos los que llegaron recién tienen el repartido

85-Ax.- si (...)

86-P.- último párrafo (lectura, comentarios y explicación)

87-P.- por qué es divina, porque es la parte más racional ¿no? Por qué es divina? Porque es la que nos acerca más a los dioses ¿no?

88-Ax.- claro porque nos hicieron a imagen y semejanza

89-P.- no no no no no entendiste todo alrevés (...) los griegos

90-Ax.- es que en los griegos es alrevés

(...)

91-P.- el dios creaba a los hombres pero el dios tenía ciertas facultades y capacidades que no tenían los hombres, entonces el hombre tiene una parte digamos más cercana a los dioses que es esa parte que él llama divina y que tiene que ver con la razón y yo decía que es divina porque está cercana a los dioses pero porque además (...)

92-Axx.- es la que nos distingue del resto

- 93-P.- ahí está la parte racional es la que nos distingue del resto de los seres
- 94-Ax.- para y la divina?
- 95-P.- es esa la parte divina es la parte racional es divina porque está cercana a los dioses y alejada del resto de los mortales digamos ...
- 96-Ax.- ah porque está cerca de los dioses
- 97-P.- sí es la que más nos acerca a los dioses y nos aleja..del resto de los mortales...es como decía el compañero la parte exclusivamente humana propiamente humana (continúa la explicación y sigue leyendo)
- 98-Ax.- no le gustaban nada los niños a Aristóteles los odiaba
- 99-P.- (...) (lectura)el que lo logra el que llega a esa vida contemplativa es el sabio pero sabio porque busca el conocimiento no sabio porque lo posee se acuerdan que sabios eran los que buscaban el conocimiento permanentemente los filósofos eran sabios
- 100-Ax.- a los que nunca les alcanzaba
- 101-P.- decían que estaban buscando más conocimiento y no se conformaban con el que tenían ahí va (continúa el desarrollo de la idea de vida de contemplación)
- 102-P.- qué dice acá en esto que leí
- 103-Ax.- que la vida contemplativa es superior a la humana está más cerca de los dioses
- 104-P.- ahí está la vida contemplativa es superior, es una vida superior...es una vida que nos distingue como humanos...y que y que permite como decía la compañera acercarnos más.. a los dioses(sigue la explicación)
- 105-Ax.- eh una pregunta(...) habla de contemplar o de desarrollar esa virtud lo otro propio es desarrollar virtudes??
- 106-P.- sí porque te acordás que las virtudes son virtudes intelectuales que tienen que ver con el desarrollo intelectual y por ahí pasa la vida
- 107-Ax.- no es contemplar como
- 108-P.- [no es contemplar como sinónimo de observar
- 109-Ax.- ah no?
- 110-P.- no contemplar como sinónimo de analizar de pensar de de pensar sí

(incomprensible hablan muchos al mismo tiempo)

111-P.- ya sé que están cansados pero nos falta poquito para terminar (...) así que hagan silencio shhh...chiquilines estén concentrados ahí en el fondo por favor (...) en realidad la división es alma cuerpo dentro del alma habría una parte que tiene que ver con la mente y con la razón..voy a leer este párrafo presten atención y vean a ver si vamos entendiendo un poco más esto de que es importante educarnos (lee)

112-P.- nos callamos en el fondo (sigue la lectura y cuando explica repite algo que ya dijo antes)

113-Ax.- ya lo escuché eso como veinte veces

114-P.- sí ya sé por eso dije que iba a repetir lo que dije hoy para llegar a lo de mortal e inmortal si yo vivo y desarrollo la mente el intelecto desarrollo esta parte divina de mí...¿no? van siguiendo?

115-Ax.- sí

116-P.- entonces trasciendo supero lo mortal que soy me doy cuenta que yo soy algo más que un cuerpo y valoro ese algo más que tengo...valoro lo desarrollo porque lo tenemos los hombres y no lo tiene nadie más entonces es lo máspreciado que tenemos

117-Ax.- una cosa de importancia es desarrollar lo racional y que no todos lo desarrollamos los que no lo desarrollan son mortales y punto?

118-P.- y sí se conforman, no tenemos que hacerle caso a aquellos que dicen que tenemos que vivir solo humanamente si vivís solo humanamente te emparentas al resto de los humanos que existen

119-Ax.- eso no quiere decir que somos superiores?

120-P.- los hombres tenemos (...) inferior superiores en cuanto al instinto ¿no? Diferente que lo tenemos exclusivamente en nosotros que es el intelecto en eso está equivocado?

121-Axx.- en qué?

122-P.- en eso digo

123-Ax.- para mí sí (...)

124-P.- ta pero entendiste lo que dije yo? no dejás de ser mortal

125-Ax.- no claro te immortalizás ta (...)

(gran tramo incomprendible)

126-Ax.- ta pero y lo immortal dónde está

127-P.- no lo immortal en ese sentido no lo tomen con la definición exacta nos immortalizamos en cuanto que trascendemos lo mortal

128-Ax.- ta ta ta

129-P.- lo superamos si tenemos la posibilidad de trascender que es una capacidad que tenemos la tenemos que desarrollar también es eso lo que dice no podemos ignorarla el que la ignora y actúa simplemente como un hombre no no no cultiva lo mejor de él no se destaca no explota esa parte distinta no se distingue del resto entonces no tiene una vida contemplativa ni alcanza la felicidad porque volvemos a lo que decíamos en otras clases la felicidad no pasa por los placeres, los honores, las riquezas pasa por otro lado y si pasa por otro lado trato de cultivar ese lado que cual es..el lado racional que es el propiamente humano, exclusivamente humano ¿ta? (lee el final del texto y explica)

130-Ax.- pero no entiendo no entiendo lo de lo divino

131-P.- por qué cómo...es divino ese estado dado a los mortales

132-Ax.- pero no es humano?

133-P.- sí pero de lo humano que tenemos es lo más cercano a los dioses

134-Ax.- pero cuántos dioses eran(...)

135-P.- bueno se supone que Apolo qué era el dios de?

136-Ax.- (...)

137-P.- Apolo el dios del conocimiento de la sabiduría (...) los dioses griegos son los máximos exponente en distintas áreas (incomprendible hablan de los distintos dioses)

138-P.- la gente común del vulgo puede desarrollar las virtudes?

139-Ax.- y qué qué responde?

140-P.- léelo está acá al final, la clase que viene lo vemos ¿ta? bueno chau

