

DATOS SOBRE LA GESTIÓN CONVERSACIONAL EN JÓVENES CHILENOS ESCOLARIZADOS Y NO ESCOLARIZADOS*

M. Isabel Mizón

M. Marcela Oyanedel F.

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

La investigación persigue problematizar, desde la lingüística aplicada, la capacidad de comunicación oral de los adolescentes chilenos y, más específicamente, la calidad de su interacción conversacional. En forma particular, aborda el factor “actitudes de colaboración o rechazo en la construcción temática”, tanto en su manera de manifestarse como en su incidencia en la calidad de la conversación.

Abstract

(From the perspective of Applied Linguistic, this research looks into verbal communicative competence of Chilean teenagers, specifically, into the quality of their conversational interaction. It focuses on the “attitudes of collaboration or rejection in thematic construction”, in the way it is manifested and in their incidence on the quality of conversation.)

La conversación, al decir de Deborah Schiffrin (1990: 300), es el modo de comunicación menos marcado y básico, y en él se hacen patentes muchos de los procedimientos y de los conocimientos implícitos propios del sentido común sobre el que se asienta el orden social.

Tratándose de un evento reconocidamente complejo, el concepto de calidad de la conversación resulta muy difícil de precisar de manera operativa. No obstante, nosotros intuitivamente lo asociamos a un estado final de satisfacción en los participantes motivado, a la

* Este artículo fue presentado como ponencia en el III Coloquio Latinoamericano de Análisis del Discurso (ALED), Santiago de Chile, abril, 1999.

vez, por un estado de confirmación (y transformación) personal en el encuentro interpersonal y por un enriquecimiento objetivo del tema inicial. Esto es lo que hace, en lo concreto, que se juzgue el evento conversacional como logrado o fallido, con expresiones como “¡Qué interesante estuvo! ¡Qué productiva y animada la conversación! ¡Qué rico es conversar!”

En este trabajo nos proponemos explorar la incidencia que para la calidad de la comunicación oral polilógica, en este caso de adolescentes chilenos, tiene el factor “actitudes de colaboración o rechazo en la construcción temática” y las formas en que estas se manifiestan. Entenderemos ‘construcción colaborativa del tema’ como la configuración dinámica y empática de un espacio de convergencia semántica.

Muchas veces, al enjuiciar la calidad de la interacción verbal se ha sobrevalorado el factor familiaridad con formatos conversacionales muy estructurados: la entrevista de tipo periodístico y el debate. También en relación a la calidad se suele sobrevalorar, a nuestro juicio, el uso diestro de los marcadores convencionales propios de la norma culta escrita o muy formales orales: conectores, iniciadores discursivos, marcadores de cierre textual, anunciadores meta-discursivos, fórmulas corteses para la disensión y la discrepancia, marcas de acuerdo, inventarios todos que se enseñan muchas veces descontextualizados.

Con respecto a los formatos, desearíamos ver valorizados en el espacio pedagógico eventos de comunicación espontáneos y más próximos a la realidad, eventos en que los sujetos pongan a prueba sin mayores pautas su capacidad para encontrarse verbalmente, de modo de observar y evaluar en ese contexto el alcance de su instrumental comunicativo. El grupo de discusión (de aquí en adelante GD), evento en el que nos concentraremos, parece ofrecer en este terreno máximo rendimiento.

Este evento comunicativo atraviesa distintos niveles de formalidad y especialización, desde la toma de acuerdos en el ámbito familiar hasta la terapia de grupo y la reunión de toma de decisiones en negocios. En el modelo postulado como ejemplar, los participantes de un GD expresan creencias u opiniones frente a un tópico motivador con frecuencia polémico, fundamentándolas y explicitando sus individuales puntos de vista. Para hacer sus aportes temáticos entrelazan y direccionan en su toma de palabra diversas formas discursivas que, en su conjunto, contribuyen al enriquecimiento del fondo común

temático y se ponen al servicio de una intencionalidad global colectiva. Los hablantes aseguran permanentemente cohesión y coherencia tanto intra- como interdiscursivamente. La cohesión intra e inter se moviliza en relación a la construcción del tema. Por ello, todos los tipos de marcadores cohesivos (léxicos, sintácticos, metadiscursivos...) encuentran su pertinencia funcional en relación con ese fin. La coherencia, por su parte, se asegura al interior del propio discurso, a través del autocontrol para motivar la aceptación empática, marcando la conexión de ese discurso individual con una red de sujetos que manejan un mismo código. La coherencia, por tanto, es más afectada por restricciones culturales y está más sujeta a la manipulación estratégica de actitudes de aceptación o rechazo entre los interactuantes. Esto es así puesto que, al parecer, solo se establecen relaciones de coherencia entre los enunciados intra e inter si se captan las acciones y significados subyacentes que esos enunciados realizan. Los hablantes que comparten estos contextos se otorgan mutuamente coherencia. Ambas –cohesión y coherencia– coactúan para asegurar una dinámica que incorpore productivamente disensos iniciales o emergentes en relación al tema.

Con respecto a los marcadores cohesionantes convencionales pensamos que –si bien necesarios como conformadores de sentido– al adquirirse fuera de contexto se automatizan, debilitándose en su fuerza enunciativa, y más que garantizar la calidad actúan como señalizadores de registro y de identidad de grupo. Un énfasis exagerado en el dominio de los formatos especializados y (o) de las convenciones del lenguaje culto podría ocultar la importancia de otros factores más independientes del registro escolar, y distorsionar y obstruir los pasos para orientar la adquisición de una competencia conversacional eficaz. Constituyen uno de estos factores las actitudes que conforman, movilizan o inhiben la dinámica de construcción del tema.

Hemos intentado, por lo tanto, explorar cómo opera la disposición colaborativa o de rechazo para la construcción del tema (cuando opera) y cómo ella interactúa con los formatos y con los marcadores cohesionantes ya mencionados. El tema puede actuar como el eje que integra la participación individual y la emergente unidad textual coproducida en el acto conversacional. De allí que cualquier quiebre temático muchas veces se perciba como amenazante para la comunicación o como impedimento para incorporarse (*Perdí el hilo, me perdí, se fue por las ramas, chanchito en misa, na que ver...*).

Para investigar estas hipótesis hemos observado el material producido por dos grupos de discusión de adolescentes con grados de escolaridad e integración social muy distintos.

El corpus ofrecía la oportunidad de explorar en lo oral un tema ya trabajado en lo escrito: el rol de la clase social asociada al trabajo y escolaridad en la competencia activa de comunicación de adolescentes chilenos (Gibbon, Lascar, Mizón: 98).

En los dos grupos, si bien un mismo monitor propone explícitamente el evento como un acto simétrico y espontáneo, es claro que esto no corresponde a la realidad. Él ha convocado a los jóvenes y, aunque decidido a no marcar su control, de hecho lo ejerce desde un comienzo al proponer el tema inicial, y lo mantiene al intervenir para estimular la dinámica interactiva cada vez que ella decae. Los jóvenes en cada grupo se conocen entre sí.

La variable retenida es empleo y escolaridad:

- En el primer grupo (A) se trata de jóvenes plenamente integrados a la red escolar, que se encuentran en el tramo de la educación superior. Todos pertenecen a un estrato medio y medio-alto y a un contexto familiar estable. Podemos suponer que han tenido y tienen prácticas verbales compartidas.
- En el segundo grupo (B) se trata de jóvenes de clase baja clasificados como en riesgo social (deserción escolar, cesantía, adicción, delincuencia, conductas violentas), afiliados a un centro de atención diurna financiado por la Asociación Cristiana de Jóvenes. No tienen empleo ni escolaridad estable. Podemos suponer que su experiencia verbal es incompleta o insuficiente.

La cultura escolar implica una convivencia conversacional prototípica y una socialización de códigos, lo que habilita a sus miembros para desarrollar su identidad y participar en la comunidad. Ella socializa las expresiones marcadoras de autoridad y control, los señalizadores de intención, las expresiones que identifican eventos, las expectativas de contenidos pertinentes en ellos, en otras palabras, las fórmulas de validación y de adecuación del discurso propio y ajeno. Con ello, la escuela favorece hábitos para participar con confianza y respeto en una variedad de eventos de comunicación intra- y extraescolares. La escolaridad incompleta dificultará, entonces, la adquisición de gran parte de los recursos estructurantes del lenguaje polilógico culto habilitante. Esto se agrava si, cualquiera sea el nivel socioeconómico, en la familia o círculo de amigos no hay oportunidades de ejercitar la verbalización en la convivencia (Gibbon, Las-

car, Mizón: 98). Si bien el papel de la escuela es, por lo tanto, determinante en la adquisición de formatos y marcadores que identifican la norma culta conversacional, y que inciden en la calidad, nuestra interrogante es hasta dónde llega su influencia sobre la calidad. En otras palabras, ¿los jóvenes escolarizados conversan efectivamente mejor que los no escolarizados, y qué efectos tiene el tercer factor postulado y explorado aquí como indicador de calidad —el aporte actitudinal a la construcción del tema? Si comprobáramos que este factor actúa independientemente de la afiliación a la comunidad discursiva escolar y que incide en la calidad, tendríamos algunos elementos para diseñar estrategias pedagógicas de trabajo con el grupo marginal.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Los formatos discursivos

El formato esperado del GD en relación al tema era:

- a) la constitución gradual de un fondo común con acopio de materiales diferentes y probablemente divergentes o contradictorios en una rotativa fluida de toma de palabras, y
- b) la elaboración colectiva de esos materiales para la producción de una respuesta que resolviera los conflictos, integrara organizadamente los aportes y representara el estado enriquecido de la cuestión “Yo les pido explicaciones y ustedes me explican por qué no se inscriben o no participan en política”.

Grupo A:

Las tomas de palabra son en su mayoría (65,2%) demasiado extensas para una dinámica como la esperada. Cada hablante hace acopio de antecedentes a modo de argumentación explicativa. Tal sobreabundancia de descripciones, anécdotas y esquemas causa-efecto al interior de un discurso casi ensimismado, conduce a que con frecuencia ellos mismos se desorienten temáticamente, y retarda la ejecución del formato conversacional ágil y activo propio del GD. Los discursos avanzan frecuentemente en paralelo. La repetición de las mismas proposiciones en cada uno de ellos hace pensar que, o no se escuchan, o están operando dentro de un formato que no considera la

producción conjunta. Aparecen sí marcas superficiales de asimilación de lo mío a lo dicho por otro, pero no son confirmadas en una genuina integración colaborativa de los contenidos. Tales expresiones parecen funcionar más bien para legitimar los aportes propios no siempre relevantes y como señales corteses de reconocimiento a la afiliación al grupo. El conflicto aparece, pero no hay –ni intra ni menos inter– técnicas para una elaboración analítica de él, sino más bien una reacción emotiva, que una vez explicitada da por resuelto el impasse. El momento de la síntesis final no es propiamente una respuesta colectiva de solución, sino la acumulación de razones para postergar la formulación de esa solución.

Grupo B:

En el comienzo y frecuentemente durante el evento, el grupo se resiste a asumir la responsabilidad elocutiva al interior del formato “Yo les pido explicación y ustedes me explican”. Pueden conversar, pero aparentemente no quieren conversar, porque –como lo explicitan– no son escuchados (*No tenemos mucho que decir, para qué si no nos escucha, somos los pobres, los que no conversan...*).

Las tomas de palabra son primordialmente de dos tipos:

- respuesta monooracional, frecuentemente monosilábica o incompleta (42%) en un intercambio uno a uno monitor-juven;
- respuesta grupal al estilo de coro de tragedia griega, en que la voz se constituye en el acoplamiento de las voces individuales (39% de las intervenciones). Estas voces constituyentes generalmente parafrasean lo mismo, lo que produce el efecto de una confirmación de identidad del colectivo y, paradójicamente, de cierta solvencia en la gestión discursiva grupal. Hay constante retroalimentación positiva intragrupal (confirmación, acuerdo, completación), lo que hace percibir este discurso colectivo en gran parte como la producción de un solo enunciador fusionado más que propiamente colectivo. Esta modalidad de enunciación parece ser una opción de identidad. A diferencia del grupo anterior, los hablantes no marcan fronteras del discurso individual y refuerzan esta opción calificando su discurso como ajeno cuando pierde este carácter de fusionado (*estoy pa presidente de la República, estoy pa presidente de la Junta de Vecinos...*). El conflicto, como en el grupo A, también se soslaya pero con frecuentes fugas hacia la talla autodescalificadora, el humor, el cinismo, la burla agresiva o la respuesta chocante. En el momento de la síntesis final también se posterga la respuesta:

M.T.: ¿y qué tendría que tener o cómo tendría que ser la política / para que Uds. quisieran inscribirse y participar?

L5: que nos pagara(n)

L3: más transparente

L8: que nos pagaran por el voto

L2: sí

L6: sí p // que nos pagaran por el voto // si un voto vale p

L5: por supuesto (RISAS)

L5: el voto vale p / el voto que

L4: que lo encarguen

L7: y ahí que gasten toda la plata que // toda la plata que nos roban a nosotros

L8: sí p

L3: ahí está / debería ser más transparente la política.

M.T.: ¿quién roba la plata?

L8: todos los políticos

L6: son más ladrones que

L5: y todavía no (()) trabajar

L1: o sea /// pero roban al fisco

L5: somos todos nosotros afectados.

MT: ¿por qué tú dices que sea más frecuente?

L7: porque siempre hay corrupción en la política // ¿no ha visto / no ha escuchado conversaciones?

L4: siempre se habla

L6: que tratan de ocultar

(I, 12).

2. Los marcadores cohesivos

Grupo A:

En lo intradiscursivo, profusión de marcadores discursivos o enlaces conjuntivos (que encontramos, por ejemplo, tipologizados por Catalina Fuentes (1996): *o sea, ahora, además, bueno, igual*). Estos integran la sobreabundancia de ideas dispersas en relación al compromiso de convergencia temática implicado en el GD, lo que no resulta funcional porque al estar automáticamente disponibles autorizan la interminable acumulación de ideas tenuemente asociables al asunto discutido (alcances al caso Pinochet, comparación de sistemas económicos centralizados y de libre mercado, descripción de grupos de izquierda y de derecha, denuncia de estado de cosas del país y de la región, afirmación de la identidad personal...).

Los recursos de montaje en el discurso del otro no son frecuentes (... *lo mismo que decía la Carolina recién... a eso me refería yo...*) y se presentan casi siempre al interior del bloque monológico.

Creemos que los estudiantes memorizan, en el mejor de los casos, las formas estructurantes que se reiteran en los modelos escolares escritos u orales estereotipados y recurren a ellas como garantes automáticos de la calidad de sus aportes. Al respecto, es frecuente que esta destreza enmascare la pobreza objetiva de las contribuciones en el desarrollo temático intersubjetivo. Por ejemplo, repetición y parafraseo en un marco formal de novedad; desestimación o no reconocimiento del problema planteado por el otro; análisis y elaboración mínima; generalizaciones, reacciones emocionales y anecdótico personal como estrategias de evasión o atenuación del conflicto.

Grupo B:

No hay presencia de marcadores cohesionantes intradiscursivos. Las tomas de palabra corresponden a fragmentos de oraciones o a oraciones simples casi siempre únicas. Hay una profusión de marcas de acuerdo, parafraseo absoluto, repeticiones y completaciones, que operan en distintos niveles de abstracción y con expansiones evaluativas y especificativas. Estos fenómenos aglutinan los materiales de distintos enunciadores en un solo bloque, lo que ocurre en el 39% del total de los intervalos entre dos intervenciones del monitor.

En todo el corpus de este grupo hay solo dos momentos claros en que, por ser relativamente extensa la toma de palabra, uno podría esperar marcadores cohesivos. En estos casos, el texto se monta por yuxtaposición de oraciones simples y parataxis solo con y (II, 10). Son las repeticiones y algunos deícticos temporales los que operan como elementos cohesionantes:

M.T.: saliste premiado

L4- no // lo más simpático que eso // que estuve parado de la siete de la mañana hasta las seis de la tarde y no me pasaron ni uno / no comí ni uno y estuve todo el día / y más encima tuve tan mala suerte que habíamos cuatro y de esos cuatro había que sacar un presidente de mesa y hicimos sorteo y salí (RISAS) / y y para rematar eso / para rematar eso / para rematar eso todos los presidentes de mesa tenían que ir al otro día a las cinco de la tarde / o sea / a un colegio a llevar las cartas y todo ese asunto y más encima habían // yo era la mesa número 66 y habían 99 mesas si no me equivoco // sí // habían 99 mesas si no me equivoco / sí / habían 99 mesas y había un solo compadre que / y éramos 99 personas y había un solo compadre que estaba llamando de la mesa número 1 a la 99 / tenía que llamar / *la mesa número 1 que por favor se presente* / el compadre iba con el libro / la carta la abría / el sobre la entregaba / el nombre / dirección / estado civil y le preguntaban como seis preguntas / y esas seis preguntas duraban como cinco minutos / imagínate / yo era el número 66 / *que pase el número dos* (RISAS). (B, 10, 15-29)

L7: es algo atroz / es algo odioso / porque la mayoría de la gente que va a votar entre las once y media hasta la una // y esa es la votación que va y de ahí después de las dos / tres / no va nadie y aparte que es un show // ah / yo por una parte lo pasé súper mal porque no comí na' / no se podía fumar adentro / de repente entraban compadres curados / la presidente de mesa tenía que llamar a los maridos para que lo echaran pa' fuera y lo simpático de to(do) esto y lo bueno / que yo me reí hartito de que para la contación de este / de votos están todos escuchando y tú como eres presidente de mesa / tú eres el que abre el voto y lo lee(s) / lo lee(s) delante de todos y lo lee(s) delante de todos / y imagínate que de repente sale una estupidez / sale / en ese tiempo era delegado / alcalde / senador.

L4: alcalde.

L7: senador.

M.T.: y parlamentario era.

L7: parlamentario / bueno diputado.

M.T.: diputado y senador.

L6: en realidad / diputado el payaso / diputado el (()) me reía tanto / tanto / shuaa.

L7: claro / y el voto es nulo / y es tanto que había que leerlo igual delante de todos / porque aparte de las cuatro personas que están al lado hay como seis personas más que te están escuchando y tení que leerlo // ¿si sale un garabato?

MT: igual tení que leerlo.

L5: pituco.

L6: y lo otro atroz que era // había / había porque cada / cada partido manda su delegado y de repente por un voto que la línea estaba mala se ponían a discutir / yo tenía que decirle.

M.T.: (()) autoridad / bueno / yo quiero preguntarte tu nombre.

L6- Alexi.

M.T.: ¿Alexi / qué pensái tú de la participación de los jóvenes en la política?

L6: pero por último de sí / p.

(B, 11, 1-32).

El discurso progresa por el entrelazamiento rápido del mínimo material generado colectivamente por cada rotación. La cohesión se apoya plenamente en el léxico, en la condensación de los contenidos en sustantivos sinonímicos aislados y por la aceptación recíproca de la interpenetración fusionadora de estos discursos mínimos.

3. Actitudes de colaboración y rechazo en la construcción del tema

Paradójicamente, el tema se construye en los grupos A y B de manera muy semejante y en una secuencia análoga: se explicitan las razones para la no participación, se indican las condiciones para la participación, se declara que estas condiciones no existen actualmente y se señala, en ambos casos, la necesidad de un cambio radical, que se ve

como fuera de su alcance de acción. Como resultado, la decisión –unánime en el grupo B y mayoritaria en el grupo A– de postergar la participación hasta 40 ó 50 años más.

¿Cómo colaboran y se rechazan en la construcción del tema?

Grupo A:

El tema se mantiene, pero progresa lentamente porque en cada discurso él se proyecta subordinado a la presentación de un yo que busca afirmar su identidad en el proceso de independización de la familia y su historia, y del escenario político y su historia. La contemplación de una acción futura participativa se paraliza por la emergencia de posturas contradictorias individualistas de autoprotección versus corporativas que incluyan a *otros*.

Grupo B:

Al margen de los pares adyacentes pregunta-respuesta monitor-joven, en los que encontramos respuestas breves monosilábicas que constituyen el 42% de las intervenciones, el tema progresa fundamentalmente en el acoplamiento de los bloques de rotativas de oraciones simples o fragmentos de ellas. Cada bloque, entonces, constituye en la práctica una toma de palabra en la que un enunciador fusionado hace avanzar el tema. Así, a diferencia de lo que ocurre en el grupo A –donde la actitud mínima de colaboración no disuelve las fronteras de cada enunciador individual–, aquí las actitudes de colaboración en la construcción temática son tan activas que sirven a la constitución de un enunciador fusionado, homogéneo y estable. Las fronteras del enunciador fusionado se marcan frente a *los otros*, especificándolos (*los ricos, los cuicos...*) y definiendo un *nosotros*, con el que el grupo B marca su independencia de los otros estratos sociales y administrativos, que sienten ajenos. Esta ajenidad se utiliza como fundamento para explicar su no participación en política.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos hacen emerger dos distintos modos de conversar. Ambos, en alguna medida, satisfactorios, puesto que logran en algún grado cumplir con los criterios de calidad establecidos inicialmente, esto es:

- un mínimo estado de satisfacción final en los participantes, motivado por una confirmación y una transformación personal tras el encuentro, que se verifica en ambos materiales por expresiones verbales de satisfacción y por ausencia de marcas de quiebre;
- un enriquecimiento objetivo del tema.

No obstante lo anterior, en ambos grupos se detectan insuficiencias que inhiben la conversación libre y espontánea. En A, una sobreabundancia que desfigura la conversación y que obstruye la construcción de las rotativas en la toma de palabra, y en B, un laconismo y un no percibir la necesidad y la posibilidad de un posicionarse más individual. Estas insuficiencias, en cada uno de estos casos, están asociadas a las variables retenidas: en el caso de los no integrados, predominio de la fusión como estrategia casi defensiva de autoprotección en la dinámica conversacional, y en el caso de los escolarizados, predominio del encapsulamiento individual del discurso, con objetivo muy semejante. Esto último parece ser confirmado, porque en ambos grupos se reitera la asociación entre el hablar y el riesgo de ponerse al descubierto, aunque en el grupo A este riesgo se desafía y en el grupo B no.

Los datos obtenidos interpelan la acción formativa de la convivencia escolar y no escolar chilena en cuanto a desarrollar la capacidad conversacional y pueden orientar estrategias más enfocadas para estimular conductas en uno y otro grupo que equilibren o corrijan los hábitos de comunicación oral interactiva que caracterizan a cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- BRIZ, Antonio (1998). *El español coloquial en la conversación*, Barcelona, Ariel.
- FUENTES, Catalina (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco/Libros.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1998). *Les interacciones verbales*, 3 vols., París, Armand Colin.
- SCHIFFRIN, Deborah (1990). “El análisis de la conversación”, en *Panorama de la lingüística moderna*, vol. IV, Madrid, Visor.