



Negociación del conflicto en el aula preescolar: Un proyecto pedagógico para la paz

Gladys Jaimes Carvajal

Facultad de Ciencias y Educación

Universidad Distrital «Francisco José de Caldas»

Ponencia presentada al III Coloquio de Analistas del Discurso. Chile 1999.

INTRODUCCIÓN

El análisis del discurso surge en los estudios sociales, como un nuevo paradigma epistemológico que abandona los esquemas de la logicidad del lenguaje propia de los estudios formales y sitúa el discurso en la diversidad y variabilidad de los contextos de realización. Los nuevos acercamientos se proponen además articular la comprensión del lenguaje con el conocimiento de la sociedad y la cultura entendiendo que en la acción discursiva se construyen esquemas de pensamiento y de acción que se internalizan en los procesos de socialización y se constituyen en formas de vida.

Desde este punto de vista, la perspectiva del análisis del discurso deja de ser una simple disciplina académica para constituirse en acción social que de cuenta de las posibilidades del lenguaje como generador de nuevos imaginarios y realidades sociales. De acuerdo con Maturana, «los seres humanos acontecemos en el lenguaje y acontecemos en el lenguaje como el tipo de sistemas vivientes que somos. No tenemos fuera de él manera alguna de referirnos, a nosotros mismos o a cualquier otra cosa..... Los seres humanos existimos en el lenguaje. En tanto tales, existimos en un mundo que consiste en el fluir de nuestras coordinaciones consensuales recursivas de acciones con otros seres humanos en la praxis de nuestro vivir» (En Packman 1996: 78 y 133). En consecuencia, el lenguaje conjuga las formas de pensar, interactuar y ser de las colectividades sociales.

El estudio forma parte del proyecto de investigación «El desarrollo de la oralidad en el preescolar». Continuando con la propuesta presentada al Segundo Coloquio de ALED, la presente reflexión se sitúa en las estrategias puestas en juego para construir los espacios referenciales, en los tipos de encadenamientos del discurso propio y el del otro y las diversas modalidades de manifestación del conflicto.

Los datos acerca de las producciones dialógicas han sido obtenidos en una población de 25 niños de preescolar de la educación pública cuyas edades oscilan entre 4 y 6 años. Se trata así de hacer un seguimiento de la progresión de las competencias dialógicas en cada niño y en el grupo como colectivo.

Resultados parciales demuestran que en el diálogo se conjugan la actividad referencial e interlocutiva puesto que la referencia al mundo también es dialógica y en consecuencia se construye en la relación con el otro y no sólo en los estados intencionales. En consecuencia, la propuesta pedagógica enfatiza en las posibilidades para lograr transformaciones valorativas en la resolución de conflictos a través de la negociación del sentido.

UN MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

La investigación asume una perspectiva interdisciplinaria del lenguaje que busca reconstruir, a partir de la praxis discursiva, la unidad del hombre dialogal en el espacio social, articulando los fragmentos que han dejado los estudios especializados de las distintas disciplinas de las ciencias humanas, reagrupando las parcelas limitadas de significación y postulando alternativas que tengan en cuenta las múltiples relaciones que integra el fenómeno del lenguaje.

Esto significa operar una modificación en la concepción de la ciencia como forma de conocimiento que objetiva realidades en la cual los discursos son considerados como hechos o colección de hechos, para situarnos en la perspectiva de la ciencia como acto de comprensión cuya realidad pretendida no es un objeto sino la acción humana que lo produce.

De lo anterior se deduce una nueva concepción de la acción discursiva vista entonces como tejido de propósitos, medios y proce-



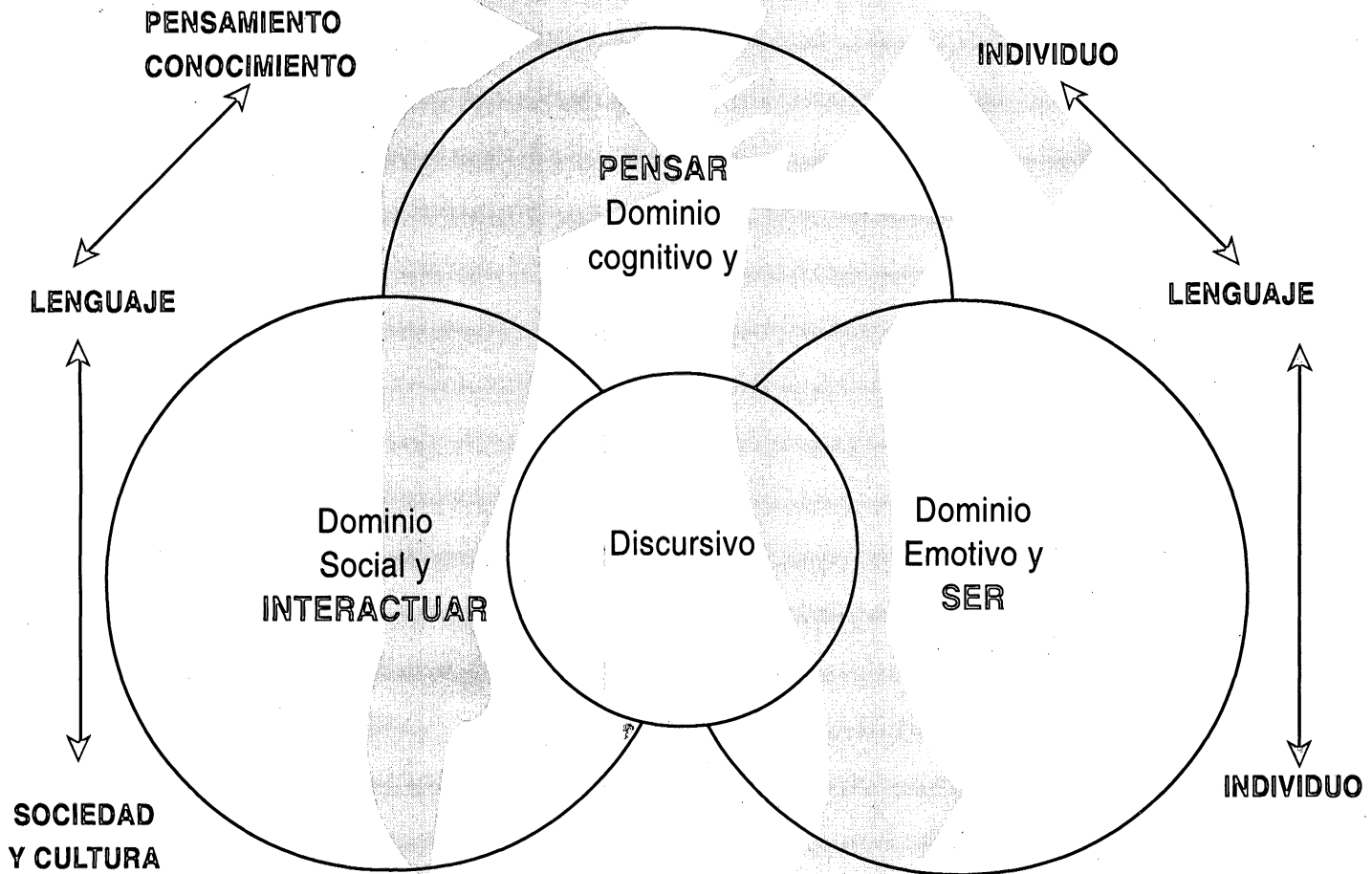
dimientos ejecutados por los participantes en relación de interlocución en el espacio y tiempo de la sociedad y la cultura. Según esta alternativa de la complejidad «el reconocimiento de la realidad objetiva y autónoma del lenguaje no excluye ni el espíritu/cerebro humano que lo produce, ni el sujeto que es su locutor, ni las interacciones culturales y sociales en las que adquiere consistencia y ser. Tenemos que pensar circularmente que la sociedad hace el lenguaje que hace a la sociedad, que el hombre hace al lenguaje que hace al hombre, que el hombre habla el lenguaje que le habla» (Morin, 1992: 166)

Articular y distinguir lo diverso es tarea del análisis del discurso en una perspectiva interdisciplinaria que se propone trascender el hecho discursivo hacia la comprensión de las tramas imaginarias que se origina y de las cuales participamos como sujetos de la interlocución. El diagrama postula la relación interlocutiva como creadora y mediadora de la significación integrando las dimensiones cognitiva, social y emotiva como proyecto de desarrollo humano y social a través del lenguaje para orientar en este mismo sentido la acción educativa en el preescolar.

El diagrama representa, por una parte, el lenguaje como organizador de las funciones y operaciones del pensamiento puesto que por su mediación se elaboran las configuraciones nocionales y conceptuales que representan la relación con el mundo. Esto significa que a través del lenguaje se lleva a cabo la actividad representativa de la mente humana como construcción de lo real. Sin embargo, en la relación del lenguaje con el pensamiento no es suficiente considerar solamente los contenidos representados. Se hace indispensable comprender las operaciones ejecutadas que indican que el lenguaje proporciona un marco al pensamiento posibilitando la organización de la experiencia humana.

En términos de la relación lenguaje-sociedad-cultura, se considera que el sentido de lo real no se opera en el solipsismo de los seres individuales sino en la coordinación de acciones sociales. Esto significa que nuestra relación con el mundo está mediada por las relaciones con los otros y en consecuencia, la acción discursiva, inscrita en los parámetros de la sociedad y la cultura, hace posible el intercambio de realidades creadas. Por su naturaleza social, la construcción de la significación se hace polivalente y polifuncional.

DIAGRAMA #1



En general, en la configuración de sentido a través de la actividad discursiva se integran los dominios cognitivo y social de la naturaleza humana. Se trata de comprender en la perspectiva de Vygotsky (citado por Werstch, 1988) cómo median los signos en los procesos sociales y psicológicos en situaciones espacio temporales reales. Sin embargo, en el lenguaje también se manifiesta el dominio emotivo de la integralidad humana y en consecuencia las distintas formas de organización conceptual tienen un fundamento emocional. Construimos realidades e interactuamos de acuerdo con nuestros gustos, nuestras preferencias, nuestras motivaciones: «todo sistema racional se funda en premisas o nociones fundamentales que uno acepta como punto de partida porque quiere hacerlo y con las cuales opera en su construcción.» (Maturana, 1997: 17)

Esta complejidad del fenómeno del lenguaje lo lleva a constituirse en problema de conocimiento común con otras disciplinas de las Ciencias Humanas. En este sentido se orientan las investigaciones de Jerome Bruner en el campo de la Psicología cuando aboga por la superación de la revolución cognitiva y la centración en la significación argumentando: «las grandes cuestiones psicológicas se están volviendo a formular; cuestiones que atañen a la naturaleza de la mente y sus procesos, cuestiones sobre cómo construimos nuestros significados y nuestras realidades, cuestiones sobre la formación de la mente por la historia y la cultura» (1995: 13). En el mismo sentido agrega: «Lo que yo me propongo sostener es que la verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda de significado dentro de la cultura». (Ibíd:35)



En el campo de la Sociología es significativo el trabajo de Habermas para sustentar la racionalidad ligada al lenguaje en su teoría de la acción comunicativa. Al respecto plantea: «Si consideramos la sociedad en sentido lato como un mundo de la vida simbólicamente estructurado no cabe duda de que la sociedad sólo se forma y reproduce a través de la acción comunicativa» (1990:100). «Los componentes del mundo de la vida, cultura, sociedad y estructuras de la personalidad, constituyen plexos complejos de sentido que comunican unos con otros aun cuando quedan encarnados en sustratos distintos» (Ibíd: 101).

Para construir la opción interdisciplinaria, con fundamento en el pensamiento complejo, es importante preguntarnos cómo se articula el lenguaje con otros sistemas de organización que conforman la realidad antropológica. En palabras de Morin, «el lenguaje enlaza y entreactiva la totalidad multiforme y plural del universo antropológico» (1992: 168)..... y en consecuencia, «la lengua vive como un gran árbol cuyas raíces están en los subsuelos de la vida social y las vidas cerebrales, y cuya fronda se extiende por la noosfera» (ibíd: 172).

La investigación «Proyecto Pedagógico para el desarrollo de la oralidad en el Preescolar» ubica, en esta perspectiva, la complejización del conocimiento del lenguaje guiado por el pensamiento de que es preferible asumir la complejidad, en primera instancia, para propender luego por las distinciones y articulaciones necesarias, aceptando las incertidumbres que la aventura de la ciencia interdisciplinaria y el estudio de la significación conllevan.

EL DIÁLOGO ESPACIO DEL ACUERDO Y LA DIFERENCIA

El diálogo es el máximo exponente de la constitución dialógica del lenguaje ya que se trata de la producción a dúo de un solo discurso que conjuga los elementos de la relación interlocutiva. De acuerdo con Francis Jacques, «el diálogo es un despertar dirigido a las posibilidades del sentido (1990: 16). «Es lugar donde se instala el sentido a través del vigor de una palabra diferenciada y conjunta» (ibid: 72). El diálogo se construye en la relación y en consecuencia su dinamismo se deriva de los encuentros y los desencuentros de los participantes.

Como constructor de realidades comunes, en el escenario del diálogo se actualizan las relaciones intersubjetivas: La reciprocidad liga los hombres en la relación interpersonal, en tanto que personas en interlocución. Pero la mayor parte de nuestros intercambios se dan en un contexto social y en consecuencia, la participación, que se sitúa en la dimensión colectiva de la socialidad humana, coloca al individuo en relación de pertenencia con el grupo con su correspondiente asignación de roles. La mutualidad (necesidad el uno del otro) hace referencia al trato que se deriva en razón de la pertenencia y la participación.

Esta dimensión social del diálogo, como estrategia discursiva, exige considerarlo no en sus aspectos estructurales de réplicas secuenciales sino como voces que se mezclan «que no son de individuos aislados, sin historia. Son perspectivas ideológicas de sistemas axiológicos de creencias que solamente pueden ser entendidos en términos de un contexto socio histórico específico»(Bajtín, citado por Werstch)

Es importante señalar que cuando el diálogo se constituye en escenario de la diferencia y el conflicto, la estrategia reposa sobre el antagonismo de valores actualizados por cada uno de los participantes. En este caso las posibilidades relacionales anteriormente señaladas quedan suspendidas para ser restituidas a través de la negociación de la significación que le otorga su estatus pleno.

La interpretación de los siguientes diálogos producidos en el aula de preescolar permite comprender que las competencias discursivas que los niños desarrollan se ponen de manifiesto de manera más significativa en las interacciones espontáneas con sus compañeros. En todos se expresa la eficacia del lenguaje para los fines interaccionales y sociales y el propósito deliberado de actuar a través del lenguaje.

El primer diálogo corresponde a la categoría de diálogo homogéneo de expresión del acuerdo en donde priman las acciones discursivas de cooperación entre los participantes. Se desarrolla entre Cristina (5 años, 7 meses y) y Leidi (5 años 2 meses)

DIÁLOGO 1

- Cristina: Contemos lo que nos ha pasado, sí ?
Leidi: Bueno
Cristina: Mire que mi mami que vive con mi papi...que vive en mi casa me dio una pela que me dejó marcadas todas las piernas. Mi papi se trastió y yo le dije que mi mami me había cascado y mi papi llegó y se pelearon los dos.
Leidi: A mi si que me da piedra que nos casquen (expresión de cólera), Yo corro y como mi abuelito está viejito...no me alcanza.(silencio). Hablemos mejor de la casa porque es feo hablar de esas cosas. (expresión de tristeza).
Cristina: Bueno
Leidi: Yo tengo una casa chévere y el barrio también es chévere. Hay una puerta que se abre y se cierra y hay una puerta de material.
Cristina: Sabe que? Yo no quiero hablar de eso. Mire que yo vi una película de Robocop.
Leidi: Ay yo también. Ciertamente que estaba muy buena ?
Cristina: Si despedazaron a Robocop y lo volvieron a armar...
Leidi: Si y le digo que? es Robocop 2..
Cristina: Si pero Robocop 1 si era más...instructible (indestructible).
Leidi: Ah si y por eso no lo podían matar. Mire que a mi también me gustan los «Power Rangers» porque ellos pum (imitando los movimientos) Ellos si saben saltar.
Cristina: A mí me gustaría tener esos poderes y salir corriendo y coger todos los enemigos, cierto?
Leidi: Claro porque si son muy chéveres.

Cristina finaliza la interacción ubicando su atención en un objeto que saca de su maleta.

La actividad se inició con la directriz de elegir a un compañero a quien quisieran decirle algo. Retomando las tres dimensiones de la actividad discursiva anteriormente mencionada nos ubicamos en primer lugar en las acciones cognitivas tendientes a la construcción del espacio referencial entendido como los contenidos representados que se organizan, en este caso, en nociones y dominios nocionales.

Se deduce del diálogo anterior que lo que las niñas ejecutan es una estrategia planeada de escenificación de sentido que comprende acciones secuenciales encadenadas con miras a lograr un propósito común: compartir experiencias y realidades.

Inicia la interacción Cristina tras una invitación a Leidy a situarse como sujetos enunciadores para lo cual propone como campo referencial «lo que nos ha pasado» formulación que bajo la apariencia de una generalización anticipa las siguientes interacciones. El hecho está claramente representado y definido para el sujeto enunciadore ya que se trata de su experiencia personal que se proyecta a través de la posibilidad de convertirla en experiencia conjunta. Es tan claro este propósito que demanda de su interlocutor la confirmación del mismo. ¿Sí?

Por su parte Leidy se inscribe en la relación de cooperación discursiva y acepta la propuesta, movimiento que desencadena una larga intervención de Cristina con su historia de vida referida al maltrato y las relaciones familiares. Desde el punto de vista de la estrategia discursiva, se introduce el relato como creador de realidades con su capacidad de tender puentes entre diferentes zonas de la realidad e integrarlas en un todo significativo (Berger y Luckman, 1994 :58)

La necesidad de hacer efectiva la relación de mutualidad se hace más explícita en la segunda intervención de Leidy, a través de los siguientes elementos: La identificación en el discurso de Cristina de los dominios nocionales del dolor y la indefección en el castigo ante los cuales opone la rabia y la huida : «A mí sí que me da rabia que nos casquen. Yo corro». Después de un silencio que manifiesta su contrariedad y tristeza propone el cambio de universo referencial : «hablemos mejor de la casa. Es feo hablar de esas cosas». Se constituye entonces en instancia enunciativa proponente que no se limita a ocupar un espacio discursivo sino que asume la posibilidad de manifestar diferentes puntos de vista.

Cristina por su parte, reconoce como legítima la variación y acepta momentáneamente las nuevas reglas del juego discursivo. Sin embargo, la toma de la palabra por parte de Leidy no se circunscribe al dominio inicial de las relaciones familiares sino a la asignación de características sociales y físicas del entorno: «Yo tengo una casa chévere y el barrio también es chévere. Hay una puerta que se abre y se cierra y hay una puerta de material». Este último elemento adquiere relevancia si tenemos en cuenta que las niñas viven en un barrio de invasión y en consecuencia, tener puerta de material que se abre y se cierra se torna muy significativo.

Después de esta intervención, aparentemente se opera una ruptura en el diálogo ya que el universo referencial creado por Leidy no es aceptado por Cristina porque sabe que el desplazamiento temático propuesto, teniendo en cuenta la alternancia, la obliga a hablar de su casa, escenario de las vivencias negativas expresadas con anterioridad. En consecuencia, manifiesta explícitamente su rechazo a abordar el tema: «yo no quiero hablar de eso» en contraste con la propuesta inicial de «hablar de lo que nos ha pasado». Dentro del domi-

nio de lo vivido selecciona por oposición experiencias comunes y placenteras: la televisión. «Mire que yo vi una película de Robocop». Este enunciado desencadena intervenciones más cortas pero eficaces que mantienen el diálogo en el mismo dominio nocional hasta el final de la intervención.

La construcción del espacio referencial, en el diálogo anterior, señala que la construcción del universo referencial se opera por el esfuerzo conjunto de los interlocutores y se modifica de acuerdo con los movimientos del proceso interdiscursivo. Se pone de manifiesto que «el diálogo es una experiencia no vivida en la singularidad de la primera persona sino en el espacio abierto de la relación de un nosotros dialogal» (Jacques, *op. cit.* : 68)

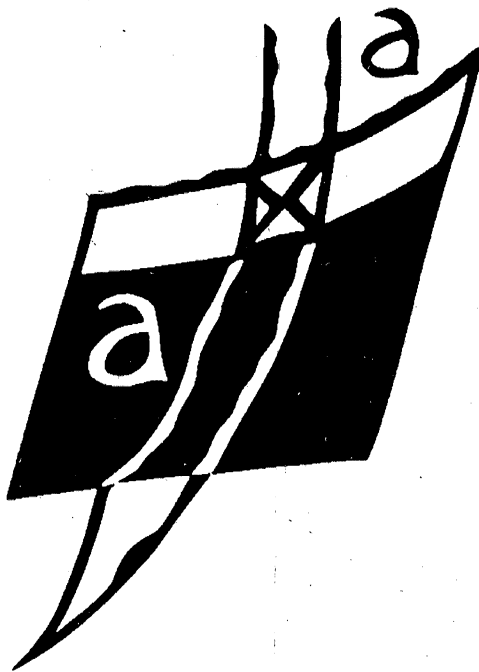
En cuanto a la construcción del espacio social podemos precisar que toda realidad construída en la acción comunicativa está mediada por las huellas de la cultura, «Lo que cada sujeto percibe no es el mundo en sí mismo sino el sentido del mundo que cada comunidad y cada sujeto, en tanto miembro de dicha comunidad han estatuido en las cosas» (Vásquez, 1990-152). En esto se fundamentan las relaciones intersubjetivas aludidas anteriormente que en el diálogo analizado expresan la construcción de un nosotros objeto de la experiencia y del discurso en «contemos lo que nos ha pasado». Se construye así el sentido de existencia de vivencias comunes, alejadas de la situación de enunciación pero convocadas a través del discurso en donde adquieren una nueva realidad.

Sin embargo, la intersubjetividad no se refiere solamente a la información compartida sino a la manera como una conducta comunicativa crea y transforma una situación. «Gracias a la negociación semióticamente mediada, se crea un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad» (Wertsh, *op. cit.*: 172)

En torno a las relaciones sociales estudiadas, la reciprocidad se expresa en la legitimación de las tomas de la palabra y la aceptación del espacio discursivo que cada uno asume en el diálogo. También se manifiesta en los lugares que ocupan alternativamente los interlocutores que se postulan como proponentes u oponentes en el desencadenamiento del diálogo. La participación y sentido de pertenencia queda explicitada en la expresión «a mí sí que me da rabia que nos casquen» que involucra no sólo el grupo de hermanos sino al género de los niños y refleja una problemática muy sentida de la población infantil, el maltrato físico.

El dominio emotivo se manifiesta en el desplazamiento hacia otros referentes, no anula la realidad convocada en el discurso. Por el contrario, queda latente y cobra fuerza en la decisión compartida de alejarlo como referente con el argumento de «no hablar de cosas feas» y asumir una alternativa de un espacio discursivo placentero: La televisión. Sin embargo, los comentarios que suscitan los nuevos universos: involucrados: «Robocop», «Los Power Rangers» remiten a la fuerza, al carácter indestructible, a la destreza; en resumen, a las posibilidades de enfrentar «los enemigos», dominio nocional que guarda estrecha relación con la situación inicial en lo pertinente a las circunstancias de agresión.

En efecto, los niños saben «que pueden hacer aparecer en el espacio discursivo lo que no puede estar unido en el espacio real» (Francois 1990—:43), nosotros agregamos que también pueden hacer desaparecer del espacio discursivo lo que saben que los destruye y violenta en la realidad de acuerdo con sus deseos.

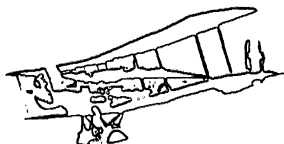
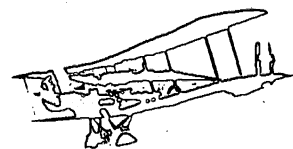




En la siguiente secuencia discursiva se escenifica el conflicto entre dos niños, Daniel de 5 años, ocho meses y José de 5 años, entre quienes se ha generado actitudes hostiles manifiestas en agresiones físicas y verbales. La interacción fue registrada en grabaciones de video que sirven de soporte a la acción investigativa:

DIÁLOGO 2

- Daniel: Quién pintó eso? 1
 José: Es el caballo que tira la zorra*. 2
 Daniel: No se parece, así no es (raya la hoja en la cual dibuja José) 3
 José: Ay, me la rompió profe. El me la rompió. 4
 José: Usted no ha hecho nada...como no puede 5
 Daniel: Usted es un mamón y lo voy a reventar 6
 José: y yo traigo a Tavera que si es más grande y le casca. Es así mire (se empina para simular mayor estatura) 7
 Daniel: Uy que miedo! Y yo le casco con una espada que tengo 8
 José: y yo le digo a la profe y lo castigan. Tavera es fuerte, es el duro 9
 Daniel: pues yo los mato con unacon..... con un...a los dos. 10



Siguiendo con la propuesta analítica definida anteriormente, se aborda a continuación al proceso de construcción de la significación en los ámbitos constitutivos del discurso anteriormente planteado: cognitivo, social y emotivo.

En el primer caso, existe construcción de un espacio referencial conjunto pero a diferencia del diálogo # 1 en donde este es construido cooperativamente, en el diálogo # 2 se asume la oposición al interior de cada dominio de referencia y de los dominios entre sí.

El organizador dominante en el discurso es la agresión y su respectiva respuesta. Inicia la interacción Daniel con una pregunta que no busca información referencial ya que él sabe de antemano, porque lo ha observado, qué actividad se ejecuta y de quien es la autoría. El enunciado ¿Quién pintó eso? se convierte más bien en el pretexto para la agresión. José por su parte asume el contenido proposicional del enunciado y responde por la autoría sin señalamientos de persona pero con una descripción de su trabajo «es el caballo que tira la zorra».

Desde el punto de vista referencial los enunciados 1 y 2 remiten a la actividad implicada en la interacción (realización de un dibujo) que conlleva una oposición ya que está siendo ejecutada por José pero no por Daniel. De esto se deduce que cualquier respuesta tendría los mismos efectos para los propósitos de Daniel que se constituyen en instancia enunciativa dominante.

Los enunciados 3-9 tienen como referencia el conflicto desencadenado y en consecuencia los movimientos discursivos se organizan alrededor de 2 ejes: la agresión Vs. defensa que también se torna agresiva, y da el carácter de reciprocidad al desencuentro bloqueando las posibilidades de negociación en los significados construidos.

En el enunciado # 3 se instala el conflicto expresado por Daniel en un contradiscurso al enunciado anterior con la valoración negativa de la persona (que tonto), del trabajo (si no se parece así no es) y la acción de agresión (raya el papel) que en su conjunto constituyen una provocación destinada a producir efectos psicológicos y emotivos e inducir a la acción.

El enunciado # 4 representa el primer intento de defensa de José que es la solicitud de intervención de la maestra formulando la acusación «Ay!!! me lo rompió, éste me lo rompió» (La maestra se mar-

gina de la interacción). Se puede interpretar el silencio posterior de Daniel, quien no toma de inmediato el turno de la palabra, como expectativa ante la posible presencia de la maestra. José en el enunciado # 5 asume el conflicto y también responde con una acusación, valorando negativamente la no ejecución de la actividad por parte de Daniel «Usted no ha hecho nada». La segunda parte «como no puede» es significativa y podría interpretarse como alusiva a la no competencia para dibujar. El diálogo posterior con intervención de la maestra reconstruye el verdadero sentido de su producción.

En este momento, los dos interlocutores se sitúan en el sentido de la disputa alternando los lugares enunciativos para expresar puntos de vista diferentes característicos de las relaciones de oposición. El discurso adquiere entonces un carácter más regulativo de acción de dominio sobre el otro y los contenidos referenciados en consecuencia responden a este propósito. En el enunciado # 6 se advierte progresión en el desarrollo del conflicto se pasa de la ofensa a la amenaza «Ud. es un mamón y lo voy a reventar» que genera el contra argumento de defensa «y yo traigo a Tavera....que es más grande y le casca» ante lo cual Daniel con actitud de burla responde «uy que miedo» y hace una reiteración la amenaza «y yo les casco con una espada que tengo»(Enunciado # 7)

José continúa con la estrategia de defensa retornando a dos formulaciones anteriores: la intervención de la maestra y de Tavera «el duro». Se oponen así el castigo y la fuerza de otro a la amenaza. Esto desencadena el enunciado resolutivo de la interacción «pues yo los mato con unacon..... con un...a los dos»

Es significativo en el último enunciado la omisión de la palabra que designa el instrumento si se tiene en cuenta que anteriormente se había nombrado «una espada». Se puede entender que en esta alusión se tiene como dominio referencial el mundo de la imaginación o la fantasía, ya que es poco probable que el niño tenga una espada de verdad. El cambio de género hace pensar que cambia al plano de la realidad y sin embargo omite el nombre ya sea para atenuar la amenaza o simplemente por olvido del elemento léxico.

El análisis del diálogo permite comprender las distintas manifestaciones del conflicto tanto en los espacios referenciales que se crean como en las interacciones que se producen. En consecuencia, es im-

* Medio de transporte de tracción animal

portante como propósito ir mas allá del análisis de los intercambios verbales para establecer los conocimientos sociales que están presentes en el discurso y que configuran representaciones del mundo y de la sociedad. Se trata de establecer con que tipo de modelo de organización de la experiencia social se opera y cómo influye en la interacción con el otro.

En el diálogo se presentan dos desplazamientos, en el discurso de José, que dan cuenta del conocimiento social que los niños reflejan en la interacción: La figura de Tavera que justifica la necesidad de aliarse con alguien más fuerte y remite al líder «el duro» de organizaciones de defensa como la pandilla características del entorno social y escolar. Es igualmente significativa la representación de la

maestra como administradora del castigo y posible reparadora de la agresión. Igualmente en el discurso de Daniel se manifiestan imágenes generalizadas de la violencia social que reproduce como esquema de resolución del conflicto la eliminación del otro.

En cuanto al dominio emotivo, es claro que existe un clima de rivalidad y hostilidad entre los niños que afecta la representación que el uno se hace del otro y dificulta las posibilidades de interacción. Los desafectos se constituyen en limitantes de las posibilidades de acción discursiva distinta al enfrentamiento y sólo la acción mediadora de la maestra logra distensionar el diálogo indagando por el origen del conflicto como señala la siguiente secuencia discursiva:

- Maestra: Por qué pelean?
 Daniel : El no me presto los colores.
 Maestra: Pero si usted no dijo nada de eso Daniel!
 José: Me rompió el dibujo y es mamón.
 Maestra: Por qué no le pidió prestados los colores? hablando se entiende la gente
 José: Se me gastan todos
 Maestra: José, usted tiene muchos colores podría compartirlos con Daniel.
 José: si no dice nada, es tonto.
 Maestra: (Dirigiéndose a todo el grupo) El problema es que ustedes no hablan sino que empiezan a agredirse.



El primero en aceptar el motivo en la disputa es Daniel quien cede su espacio discursivo de instancia dominante a la maestra que organiza el diálogo. José aprovecha el abandono de escena discursiva por parte de Daniel para devolver las ofensas anteriormente recibidas «me rompió el dibujo! Es mamón y «si no dice nada! Es tonto». Aunque justifica el no préstamo con la explicación «se me gastan» es claro que finalmente abre la perspectiva de la negociación «si no dice nada» que otorga la posibilidad de resolución del conflicto al «decir» (solicitar el préstamo)

Sin descartar el conflicto como realidad de la naturaleza humana y social, la escuela si puede operar sobre él para constituirlo en objeto de aprendizaje escolar a través de la reflexión y la acción discursiva. El diálogo colectivo que se genera en el aula (no registrado por requisitos de espacio) a partir del evento analizado así lo demuestra. De él podemos derivar las siguientes conclusiones:

Reconstruir el hecho discursivo de conflicto, tematizarlo y categorizarlo a través de recodificaciones, desplazamientos, reformulaciones y paráfrasis, es operar sobre las competencias dialógicas de los niños y propender por la internalización de estructuras de funcionamiento discursivo (Dominio cognitivo y lingüístico)

Intentar como solución del conflicto la adopción de distintos puntos de vista, el establecimiento de reglas de juego y contratos de interacción, significa generar voluntad de negociación y entendimiento, sentido de convivencia que transforme los modelos de organización de la experiencia y representaciones sociales. (Dominio social)

Indagar sobre el origen del conflicto es comprender motivaciones, propósitos, desafíos y realidades que se constituyen en motores

de la acción. Tal como lo expresa B. Russell: «Cada individuo desdichado representa una falta de conducta humana y de humanidad común» (Citado por Aisenon Kogan 1994 : 112)

Se trata de construir el diálogo como un espacio de distancia simbólica del conflicto que reduzca la agresión. Esto significa retomar el propósito de formación para la paz y la convivencia que pudiera responder a la pregunta de Einstein a Freud en el sentido de «si cabría dirigir el desarrollo psíquico del ser humano para que estuviera “mejor armado contra la psicosis del odio y la destrucción”» (Ibid : 132)

En términos generales, el desarrollo del diálogo es un tejido en donde se mezclan varios dominios referenciales, distintos géneros discursivos e instancias enunciativas que dan cuenta de la capacidad para hacer del discurso una posibilidad de integración del pensamiento, la acción y la existencia misma. Podemos derivar de allí las ventajas manifiestas de una práctica dialogal en el aula que restituya las posibilidades de la creación de mundos y transformación de realidades a través de la acción discursiva.

La puesta en escena de la palabra a través del diálogo es un proceso complejo y activo en el cual se establece un proyecto discursivo (del acuerdo, de la diferencia o de los dos) que se va desarrollando en la acción. Si entendemos con Bruner (1995 : 77) que «la viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados», corresponde entonces a la escuela recuperar la palabra en su sentido dialógico para coadyuvar a derrotar el escepticismo y alimentar las utopías con la energía creadora del rol del maestro como mediador en las múltiples alternativas de la construcción de la significación.



BIBLIOGRAFIA

- ANDER, Egg, Ezequiel, (1994). La interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- AISENSON KOGAN, Aída. (1994) Resolución de conflictos. Un enfoque psicosociológico. Fondo de Cultura Económica. México.
- BERGER Y LUCKMAN. (1994) La construcción social de la realidad. Buenos Aires Amorrortu Editores.
- Bobbio, N. (1982) El problema de la guerra y las vías de la paz. Barcelona. Gedisa.
- BRUNER, Jerome. (1995) Actos de significado. Madrid. Alianza Psicología Minor.
- De BONO, E. (1986) Conflictos. Una mejor manera de resolverlos. Buenos Aires. Sudamérica, Planeta.
- JACQUES, Francis (1990) L'espace logique de la interlocution. París. P.U.F.
- FRANCOIS, Frédéric (1990) La communication inégale. Paris. Délachaux et Niestlé
- HABERMAS, Jurgen. (1990) Pensamiento postmetafísico Madrid. Taurus.
- _____ (1988) Teoría de la acción comunicativa I y II. Madrid. Taurus.
- JAIMES, Gladys. Y RODRIGUEZ María Elvira. (1996) Lenguaje e interacción en la educación preescolar. Santafé de Bogotá. Universidad Distrital-Colciencias.
- JAIMES, Gladys y RODRIGUEZ María Elvira. (1990) Lenguaje y mundos posibles. Una propuesta para la educación preescolar. Santa Fe de Bogotá. Universidad Distrital-Colciencias.
- MATURANA, Humberto (1997) Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago. Dolmen.
- MISION DE CIENCIA EDUCACIÓN Y DESARROLLO 9(1994) Colombia al filo de la oportunidad. Santa Fe de Bogotá. Presidencia de la República Colciencias.
- MORIN, Edgar (1992) El Método. Las Ideas. Cátedra. Madrid.
- _____ (1996) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.
- SHUTZ, A. (1987) Le Chercheur et le quotidien. París, Meridiens Klencksieck.
- VASQUEZ, Juan. (1988) Lenguaje, Verdad y Mundo. Barcelona. Anthropos.
- VARELA, Francisco (1990) Conocer. Barcelona. Gedisa.
- WERTSH, James. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós. Barcelona
- (Ponencia presentada al III Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Analistas del Discurso. ALED. Santiago de Chile, abril de 1999.
-

