

MAESTRIA EN LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Universidad Nacional de Rosario

TÍTULO DE LA TESIS

La enseñanza del diálogo como forma de dirimir conflictos.
Un aporte desde el interaccionismo sociodiscursivo

Por Mirian Barberena

Dirigida por la doctora Dora Riestra

Dedicatoria

A Silo y a los compañeros humanistas, quienes con sus ejemplos de coherencia creciente me han ido convenciendo de que el ser humano puede curarse del sufrimiento personal y social.

A mis seres más cercanos y queridos: mis padres, Ruben y Leticia, mis hermanas, Griselda y Anabela, mi pareja, Daniel, y mis hijos, Iván y Maité.

A mi abuela Pascuala Lujambio de Barberena, quien, según me contó mi padre, allá por 1920, siendo puestera de campo y luego de acostar a sus 9 hijos, leía La Prensa, que se hacía traer con el correo que recorría el campo en un carro. No puedo dejar de ver en mi gusto por escudriñar el lenguaje un regalo heredado de ella.

Agradecimientos:

A Dora Riestra, que me brindó con toda generosidad su tiempo, su biblioteca y sus conocimientos y me animó a saltar sobre mis dificultades.

A Jean Paul Bronckart, por mostrarme cuánto tiene para aportar la didáctica de las lenguas al desarrollo humano.

A Lili Tobio, Silvia Parravicini, Sonia Petrini y Diego Amadio, compañeros docentes que me abrieron las puertas de sus aulas y me ayudaron a pensar mi tesis.

A Roberto Kohanoff, que me provoca con su coherencia personal.

A Hebe Roig, compañera en este desafiante intento de unir el mundo académico con la militancia humanista.

A Paula Galdeano y a Ruth Josiowicz, amigas y colegas, por sus escuchas estimulantes, sus devoluciones, su aliento.

A Alicia Acosta, que organiza y sostiene con buen humor la sede Mar del Plata de la maestría de la UNR y puso a mi alcance este recorrido que marca un antes y un después en mi vida académica.

Índice:

1	Resumen	6
2	Introducción	7
3	Hipótesis	8
4	Objetivos	9
4.1	Objetivo General	9
4.2	Objetivos específicos	9
5	Marco Teórico. El interaccionismo sociodiscursivo	9
5.1	El modelo de Bronckart para la enseñanza de la lengua.....	10
5.1.1	El lenguaje como actividad humana.....	10
5.1.2	Textos y acciones verbales.....	11
5.1.3	La arquitectura interna de los textos	13
5.1.4	La secuencia dialogal de J. Adam	15
5.1.5	El análisis del trabajo docente.....	15
5.2	La construcción sociocultural de la emoción y la voluntad.....	17
5.2.1	Voluntad y emoción en Vygotski.....	17
5.2.2	El desarrollo cultural de la atención voluntaria.....	18
5.2.3	Neurobiología de las emociones y los sentimientos.....	19
5.2.3.1	Emociones y sentimientos.....	19
5.2.3.2	Sentimientos y comportamientos sociales.....	23
5.2.4	Emociones, lenguaje y convivencia	23
5.2.5	El comportamiento coherente.....	25
6	Las metodologías	27
7	Diálogo y conflicto: géneros textuales y prácticas sociales	28
7.1	Antecedentes. La enseñanza de géneros cercanos al diálogo en situaciones de conflicto	28
7.1.1	La enseñanza de la argumentación.....	29
7.1.2	La enseñanza del razonamiento moral	29
7.2	El conflicto en el diálogo docente-alumno.....	32
7.2.1	Por poner un ejemplo	33
8	Para ir cerrando	37
9	Secuencia didáctica para aprender a usar el diálogo como manera de resolver conflictos	39
9.1.1	Orientaciones generales para los docentes	39
9.1.2	Situación inicial.....	40
9.1.3	Taller 1 Palabras para emociones y palabras con emociones.....	41
9.1.4	Taller 2 La narración y la comprensión de las acciones humanas	44
9.1.5	Taller 3 El contexto de la acción verbal	46
9.1.6	Taller 4 Acción verbal.....	48
9.1.7	Taller 5 Acciones verbales y emociones	49
9.1.8	Taller 6 Discutir y evaluar acciones	52
9.1.9	Taller 7 Integración y evaluación de proceso.....	57
9.1.10	Taller 8 Argumentación y sanciones en la escuela con gestión participativa	58
9.1.11	Taller 9 Los consejos.....	66
9.1.12	Taller 10 De los insultos a los elogios.....	67
9.1.13	Taller 11 La Regla de Oro como una herramienta de diálogo interno para resolver conflictos	75
9.1.14	Taller 12 Cierre y evaluación	83
10	Bibliografía	84

1 Resumen

Como plantea Bronckart en su artículo “La didáctica de la Lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable”, “la didáctica se plantea de entrada como un proceso de crítica y de acción”. Crítica a un estado de cosas, a una manera de encarar los problemas de enseñanza, y una acción que se desprende de estas críticas.

Entre los propósitos de enseñanza de la lengua materna aparece con frecuencia la necesidad de enseñar el diálogo como manera de resolver los conflictos. Es un contenido de enseñanza que está contemplado de diversas maneras en los diseños curriculares y en diferentes propuestas de enseñanza.

En esta tesis la crítica que se plantea es que en las propuestas de enseñanza, al diálogo para la resolución de conflictos, a veces llamado “el diálogo argumentativo”, se lo trata como si fuera solo una cuestión de habilidades lógico-cognitivas: reconocimiento de tesis, distinción de argumentos válidos o falaces, argumentos y contraargumentos, o la incorporación ciertas “estrategias argumentativas”.

Tratamos de mostrar que los conflictos están atravesados por aspectos emocionales que impiden el desarrollo del diálogo y que por lo tanto, a la hora de enseñar el diálogo como forma de dirimir conflictos se ve necesario incorporar estos aspectos.

Para la fundamentación de nuestra propuesta hemos encontrado un marco teórico apropiado en el interaccionismo sociodiscursivo y en el modelo de análisis textual que plantea Jean Paul Bronckart (2004, 2007).

En todo caso, este marco teórico nos posibilita tomar distancia explícita de las posturas que no toman en cuenta los aspectos socioculturales a la hora de analizar los conflictos y proponer estrategias para abordarlos.

Los autores que nos permiten abordar los aspectos emocionales son Humberto Maturana y Antonio Damasio. Dora Riestra explicita las múltiples relaciones que pueden establecerse entre el planteo de Maturana y el interaccionismo sociodiscursivo, ya que ambos planteos consideran al lenguaje como acción, “cuya génesis reside en las relaciones del intercambio de actividades mediatizadas por el objeto y por otro ser humano a la vez”. (Riestra, 2008: 108-109).

Para Maturana, es la emoción la que determina la conducta humana. Afirma que es la emoción la que posibilita o impide determinadas actividades ya que las emociones son justamente las “disposiciones corporales que especifican dominios de acciones”, y “las distintas emociones se distinguen precisamente porque especifican distintos dominios de acciones”. Este autor nos invita “a reconocer que debido a esto *todas las acciones humanas, cualquiera sea el espacio operacional en que se den, se fundan en lo emocional. El razonar también.*” Y agrega: “El decir que lo emocional tiene que ver en nosotros con lo animal, ciertamente no es novedoso; *lo que yo agrego, sin embargo es que la existencia humana se realiza en el lenguaje y lo racional desde lo emocional.*” (Maturana, 2003: 90).

Por otro lado, en el planteo de Vygotski acerca de la construcción sociocultural de las emociones y la directividad encontramos otros elementos para desarrollar algunos aspectos de nuestra propuesta.

En el trabajo se comentan algunas propuestas de enseñanza relacionadas con el diálogo en situaciones de conflicto y se muestran, a través del análisis de un caso, las dificultades para que el discurso docente se constituya como género textual modelo del diálogo en la resolución de conflictos.

En el planteo de Bronckart, la enseñanza de la lengua se propone a través de la enseñanza de géneros textuales. Los docentes que intentan profundizar en la enseñanza del diálogo como manera de resolver conflictos, se encuentran con serias dificultades, ya que socialmente no abundan ejemplos de diálogos que resuelvan conflictos. A través de la prensa y de la vida cotidiana estamos con mucha frecuencia en contacto con conflictos que justamente no se resuelven mediante el diálogo.

Cerramos la tesis con una propuesta de acción: una secuencia didáctica en la que hemos intentando contemplar los aspectos emocionales a la hora de ayudar a que nuestros alumnos desarrollen su capacidad de utilizar el diálogo en situaciones de conflicto

2 Introducción

Dora Riestra (2006) en su artículo “El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política” plantea la necesidad de que los desarrollos didácticos respondan a una demanda social concreta.

Justamente es la demanda social la que da sustento a la elección del tema que se trabaja en esta tesis.

Las instituciones educativas están inmersas en un proceso de transformación profunda en la búsqueda de maneras más democráticas de gestión institucional. En la provincia de Buenos Aires, rige la resolución 1719/09 que propone que la convivencia de las escuelas secundarias se coordine mediante acuerdos elaborados con la participación de todos los actores institucionales. Como bien sabemos los que habitamos en las escuelas, la construcción y el sostenimiento de esos acuerdos es un trabajo que requiere de un enorme trabajo y compromiso. Esto se propone en un contexto de una crisis profunda que está descripta con claridad en la resolución mencionada:

Es importante señalar que en la situación de crisis actual, lo público se encuentra en jaque y la autoridad cuestionada, las instituciones y los sujetos se convierten en espacios frágiles y en riesgo. Así, la crisis en lo social produce un fuerte impacto en las instituciones y en los modos en que los sujetos transitan por ellas: malestar, sospechas, reclamos, quejas e indiferencia.

La propuesta frente a esta crisis, desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia, apunta a que los jóvenes “tengan la posibilidad de intervenir en el diseño y normas que rigen y dan forma al mundo en que viven”. En la misma resolución se distingue la participación “real” de la “simbólica”. Se considera que la participación simbólica es aquella en la existen mecanismos que generan “la ilusión de ejercer un poder”, pero en la práctica el poder de decisión es mínimo. En cambio, en la participación real las acciones de los participantes inciden efectivamente “en la naturaleza e implementación de las decisiones que se toman”.

Se afirma que “promover una participación real implica la capacidad de analizar y considerar alternativas hipotéticas, reflexionando sobre las propias acciones y las de los otros y creando pautas comportamentales comunes.”

En la resolución también se plantea que la construcción de estos acuerdos hay que pensarla en cuanto la escuela secundaria como una institución con “finalidad pedagógica, en la que se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje.” Y en este sentido se plantea que la “buena convivencia” es una de las condiciones necesarias para que se pueda enseñar y aprender, a la vez que es “un contenido a ser enseñado y aprendido.” Por esta razón plantea que la construcción de los acuerdos se constituye “en una herramienta relevante para el trabajo en el aula”.

Otra dimensión de la escuela secundaria a tener en cuenta para este intento de democratizarla es pensar la escuela como “un espacio de relaciones vinculares en el que interactúan ‘sujetos de derecho’ tanto jóvenes como adultos”. Se explicita que se habla de “sujetos de derechos” ya que se piensa en ellos como personas con derechos y responsabilidades en la intervención de aquellas situaciones de las que son parte. Y en este sentido, aclara la resolución, que esta interacción no excluye la presencia de conflictos. Por el contrario, el funcionamiento democrático y plural de una institución no está dado por la ausencia de conflictos si no por la “forma de abordaje de los mismos, manifestada en los modos de prevención y reconocimiento, en cómo se los transita, en cuáles son las formas y criterios de resolución”.

Destaco entonces que la resolución plantea que “la buena convivencia es un contenido a ser enseñado y aprendido” y que la construcción de acuerdos constituye una “herramienta relevante para el trabajo en el aula”.

¿Qué significa esto? ¿Cómo se transforma la buena convivencia en un contenido a ser enseñado y aprendido en el trabajo áulico?

Sin duda que se trata de un contenido que atraviesa varias materias diferentes, pero en el área que nos ocupa tenemos que entre los propósitos de enseñanza de la materia “Prácticas del Lenguaje”, de la escuela secundaria en los tres primeros años de la provincia de Buenos Aires se plantea: “que los alumnos expresen y defiendan sus opiniones y creencias entendiendo y respetando los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilizando el diálogo como forma privilegiada para resolver los conflictos.” (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1ro, 2do y 3er años).

Así que nos vamos acercando al planteo que justifica esta tesis: que enseñar la buena convivencia es (entre otras cosas) enseñar a utilizar el diálogo como forma de resolver conflictos.

Cuando queremos abordar la enseñanza del diálogo como manera de resolver conflictos dentro de la enseñanza de la lengua materna, los docentes no encontramos propuestas didácticas que integren el conflicto y el diálogo.

El *diálogo* es con frecuencia un contenido de la enseñanza de la oralidad, pero no se lo trata en situaciones de conflicto.

Cuando se tienen en cuenta las *situaciones de conflicto*, en la enseñanza de la Lengua se aborda la *secuencia textual argumentativa*, como por ejemplo la enseñanza de los debates orales o los textos periodísticos de opinión. En estos casos, si bien se tratan temas problemáticos, que admiten puntos de vista encontrados, se proponen el desarrollo de las habilidades lógico-argumentativas.

Por otro lado, estamos permanentemente en contacto con conflictos que no se resuelven mediante el diálogo. Basta observar las relaciones interpersonales, basta leer el diario para ver cuán lejos estamos como sociedad de tener desarrollada esta capacidad. Es muy fácil aconsejar “las cosas hay que hablarlas” cuando son otros los involucrados en un conflicto, pero es muy difícil de practicar cuando en el conflicto participa uno mismo. En la misma convivencia en el aula los docentes estamos atravesados por conflictos con nuestros alumnos que no siempre somos capaces de resolverlos mediante el diálogo.

Se ve entonces la necesidad de buscar nuevas alternativas a la hora de enseñar a utilizar el diálogo como manera de resolver conflictos.

3 Hipótesis

a) Las propuestas de enseñanza que se aproximan al propósito de trabajar con el diálogo en situaciones de conflicto, no tienen en cuenta los aspectos emocionales.

Sin embargo, son las emociones las que generan o condicionan el contexto de conflicto. Por lo tanto, si queremos enseñar el diálogo como forma de dirimir conflictos se ve necesario incorporar los aspectos emocionales, y no abordarlo solo desde el desarrollo de habilidades lógico-argumentativas.

b) No se puede dialogar desde cualquier emoción, no se puede dialogar cuando uno está atravesado por un conflicto, ya que ahí uno está en una *emoción de rechazo*, que impide dialogar.

c) En los conflictos de convivencia no hay un problema de desconocimiento de *género textual*, si no un problema de choque en la *representación de la situación de la acción verbal*.

d) Si el propósito es enseñar a que nuestros alumnos prioricen el diálogo como manera de resolver conflictos, los docentes estamos en problemas no solo porque es una práctica social poco frecuente, sino también porque los docentes adentro del aula muchas veces no logramos resolver los conflictos mediante el diálogo.

e) Los docentes en general hemos sido formados en una cultura que valoriza lo racional y en situaciones áulicas que nos inestabilizan emocionalmente muchas veces no encontramos respuestas adecuadas.

La representación social presupone que los “buenos” docentes son naturalmente pacientes, asertivos y afectivos y que, además, tienen una innata autoridad que les posibilita “controlar” a los alumnos (Aebli, 1991: 209). Esto es sin embargo una versión idealizada muy diferente de la realidad del aula de todos los días.

f) Como los mismos docentes en ocasiones somos los protagonistas del conflicto, necesariamente un docente que quiera enseñar a usar el diálogo como manera de resolver conflictos, debe ser un docente que esté dispuesto *a intentar* él mismo resolver los conflictos en los que participa mediante el diálogo, por lo que deberá por lo menos estar dispuesto a revisar sus propias representaciones contradictorias. Debe ser un docente que *aspire a la coherencia* entre el trato que reclama para sí y el trato que está dispuesto a dar a los otros.

4 Objetivos

4.1 Objetivo General

El objetivo general de la tesis es mostrar la necesidad de incorporar los aspectos emocionales para lograr el objetivo de enseñar el diálogo como manera de dirimir conflictos y proponer una secuencia didáctica que los toma en cuenta.

4.2 Objetivos específicos

Comprender por qué algunas emociones pueden impedir utilizar el diálogo en las situaciones de conflicto.

Mostrar que es frecuente que los docentes no resuelven sus conflictos áulicos con sus alumnos mediante el diálogo.

Comparar diferentes abordajes de la enseñanza del diálogo en situaciones de conflicto.

Relacionar la resolución de conflictos mediante el diálogo con la posibilidad de construir escuelas más democráticas.

Proponer una secuencia didáctica encuadrada en el Interaccionismo Sociodiscursivo para enseñar el diálogo en situaciones de conflicto que tenga en cuenta los aspectos emocionales.

5 Marco Teórico. El interaccionismo sociodiscursivo

Esta tesis está encuadrada en el interaccionismo sociodiscursivo (ISD), y específicamente en los planteos de Bronckart (2004, 2007).

El ISD se considera continuador de una corriente de pensamiento desarrollada a comienzos del siglo XX que tiene por referencias a Dewey, Durkheim, Mead, y Vygotski. Para esta corriente, la construcción del pensamiento conciente humano debía estudiarse paralelamente al mundo social, ya que “los procesos de socialización y de individuación, es decir, de formación de personas individuales, (son) dos aspectos complementarios del *mismo* desarrollo humano” (Bronckart, 2007: 23). Afirma Bronckart que esta corriente de pensamiento fue luego relegada y hasta combatida.

Estos autores, que constituyen lo que Bronckart llama “interaccionismo histórico” se inspiraban en las explicaciones que habían realizado Marx y Engels sobre la hominización. Para Marx, la conciencia humana se construyó históricamente, dando saltos cualitativos que le han permitido ir absorbiendo de manera parcial y progresiva las contradicciones a las que se va enfrentando. Por este motivo, esta corriente rechaza toda concepción esencialista de lo humano (que hoy se expresa por ejemplo en “la divinización de los genes”), ya que solo puede comprenderse lo humano teniendo en cuenta su devenir.

Como se sabe, fue Vygotski quien intentó y logró relativamente, demostrar que el esquema marxista de la hominización explica el desarrollo ontogenético del psiquismo humano. Investigó con detalle cómo este proceso se da en la adquisición del lenguaje:

“El niño se *apropia* progresivamente de las reglas de acción y de comunicación en uso en su entorno, luego las *interioriza*, elabora un *lenguaje interior* constituido de significaciones verbales contextualizadas. Este sistema de significaciones sociales se hace cargo y reorganiza las formas psíquicas de la etapa natural del desarrollo, lo que se traduce en la elaboración de un funcionamiento

psíquico sistemático y operatorio (el *pensamiento*) más accesible al autoconocimiento (o *consciente*)” (Bronckart, 2007: 25).

Afirma Bronckart (2007: 26) que el ISD retoma estas concepciones y le hace tres aportes:

- 1) La focalización en el *actuar* (la *actividad* o la *acción*) como unidad organizadora del funcionamiento psicológico y sociológico;
- 2) el análisis exhaustivo de las características del lenguaje y su efecto en el funcionamiento mental; y
- 3) el estudio de los procesos de formación en general y de la formación escolar en particular.

Este autor ha desarrollado un programa de investigación en el que articula estas tres dimensiones.

5.1 El modelo de Bronckart para la enseñanza de la lengua

5.1.1 El lenguaje como actividad humana

En este marco teórico se considera el lenguaje en primer lugar como una *actividad* humana, que tiene la característica específica de ser mediadora de las otras actividades.

Bronckart plantea el concepto de *actividad*, inspirado en Leontiev. La noción general de este concepto se refiere tanto a la actividad humana como animal: “Designa las organizaciones funcionales de comportamiento de organismos vivos, a través de los cuales esos organismos tienen acceso al medioambiente y son susceptibles de construir a partir del mismo sus elementos de representación interna o de conocimiento.” Se suelen distinguir grandes tipos de actividades, según a la función de supervivencia a la que atiendan: actividades de locomoción, de nutrición, de reproducción, etc. Estas actividades están orientadas por la función mayor de la supervivencia y en la mayoría de las especies “están asociadas a procesos de cooperación”; las especies están organizadas en colectividades, por eso sus actividades son por definición “actividades colectivas” o “sociales” en un sentido amplio.

Lo que caracteriza a la especie humana es la gran variedad y complejidad que adoptan estas actividades y formas de organización, que ha alcanzado tal desarrollo por un tipo de comunicación particular, el lenguaje. Bronckart considera que es para las actividades humanas que estrictamente habría que reservar el término de “sociales”.

Para el género textual sobre el que se trabajará en esta tesis, “el diálogo en situaciones de conflicto”, resulta particularmente útil la distinción que presenta Bronckart entre el tipo de comunicación que pueden establecer las especies animales y el hombre.

Retomando lo que afirmamos anteriormente, mediante las actividades los individuos de una especie “se construyen representaciones del mundo que les rodea, y este conocimiento del contexto de la actividad incluye, *sobre todo, la representación de los congéneres que están implicados en ella*, así como la capacidad de reaccionar de manera apropiada a las señales que aquellos emiten” (el destacado es nuestro). La diferencia que encuentra Bronckart entre los episodios comunicativos del mundo animal es que “presentan un carácter fundamentalmente *desencadenante*. La correspondencia entre la señal y la respuesta comportamental es directa, y no es objeto de ningún proceso de negociación, como lo prueba la ausencia aparente de todo diálogo: el animal no responde a la señal emitiendo otra señal e iniciando una conversación.”

En cambio, en el hombre, toda actividad está “regulada y mediatizada por verdaderas interacciones verbales” de manera que su dimensión específica es la que Habermas llamó acción comunicativa.

Plantea Bronckart (2004), siguiendo a Habermas, que se podría especular con que el surgimiento mismo del lenguaje en la especie humana fue motivado por la necesidad de generar mecanismos de acuerdo o consenso más sutiles, dado la creciente complejidad de las actividades de supervivencia que el hombre pudo comenzar a desarrollar a partir del uso de herramientas. En palabras de Bronckart:

Las primeras producciones sonoras parecen haber estado motivadas por esta necesidad de acuerdo. Asociadas en el tiempo y en su referencia déictica a las actuaciones realizadas sobre objetos determinados, esas primeras producciones sonoras debieron de constituir para los congéneres, *pretensiones concretas de designación* de dichas actuaciones. Ahora bien, tales pretensiones debían de ser cuestionables e inevitablemente cuestionadas por aquellos congéneres, que quizá asociaron otros sonidos a esas intervenciones” (2004: 43-44).

De acuerdo con esta forma de pensar el surgimiento del lenguaje vemos que este pudo ocurrir mediante una negociación práctica de las *pretensiones de validez designativa* que las producciones sonoras de un grupo que participaban de una actividad trataban de mantener. El autor explica que ha introducido la noción de “pretensiones de validez designativa” inspirado en la noción más general de “pretensiones de validez” que propuso Habermas.

Más avanzado el proceso, la relación entre algunas producciones sonoras y lo representado por ellas fue estabilizándose y de esa manera fueron surgiendo verdaderos signos lingüísticos, en la acepción saussuriana del término. Vemos entonces que en esta teoría la función representacional del lenguaje es una función tardía y secundaria, respecto de su función primaria, comunicativa, de mediar el resto de las actividades.

Este surgimiento del lenguaje a nivel de la especie humana es recorrido a su vez por cada ser humano que aprende a usar el lenguaje, de manera en esencia equivalente. Cada ser humano nace en un entorno que ya es producto de toda una historia sociocultural que ha producido una lengua natural específica. El lenguaje es primero un fenómeno social, y luego es un fenómeno mental. Es la ya mencionada tesis de Vygotski: El psiquismo humano se conforma en un movimiento de integración y de interiorización de la actividad social, y específicamente del lenguaje. El pensamiento es posible a partir de interiorizar ese instrumento de la actividad colectiva que es el lenguaje.

Además de posibilitar la constitución del psiquismo personal, la acción comunicativa es constitutiva de lo social. Los signos, además de estar disponibles para cada individuo concreto, tienen una dimensión social, ya que surgen como vimos de un consenso social. A su vez, estos “vehiculan representaciones colectivas del medio, que se estructuran en configuraciones de conocimientos que podemos llamar siguiendo a Popper y a Habermas, mundos representados.” (Bronckart, 2004:26)

Acuerda Bronckart (2007: 28) con la distinción de tres tipos de mundos formales que propone Habermas:

El *mundo objetivo* que reúne y organiza las representaciones del medio físico (o causal) evaluadas según el *criterio de verdad*, que consolida la *eficacia* de las intervenciones humanas en este espacio;

El *mundo social*, que reúne y organiza las representaciones de las modalidades de realización de las actividades humanas, convencionales e históricas, evaluadas según *criterios de conformidad (o con relación) a las normas*;

Y el *mundo subjetivo* que reúne y organiza las representaciones de las modalidades de autopresentación de las personas en las interacciones (la “imagen” que las personas dan de ellas mismas), evaluadas según *criterios de autenticidad o de sinceridad*.

5.1.2 Textos y acciones verbales

Plantea Bronckart que un aparato conceptual para la enseñanza de la lengua primera (o lengua materna) debe, en primer lugar, “dotarse de una concepción acerca del carácter y de las propiedades del funcionamiento verbal” (2007: 158).

Vimos que el lenguaje es concebido como una negociación permanente en la atribución de significados a significantes, concepción que se desdibuja cuando pensamos a la lengua como un código estable. Esta negociación actúa no solo en la construcción de signos lingüísticos sino a nivel de *géneros textuales*. Como la construcción de signos y géneros está en continua negociación, nada permanece estable, todo está en continua transformación. Y como es a través de los textos que se construyen los mundos representados, “esos mismos mundos están en transformación continua” (Bronckart, 2004: 27).

No obstante es claro que la *lengua natural* se presenta estructurada como un código o “por un sistema compuesto por reglas fonológicas, léxicas y sintácticas” (Bronckart 2004: 45) que, observado en un momento determinado, tiene una estabilidad relativa. Bronckart considera legítimo y “en cierta medida eficaz” el estudio de este nivel de la lengua, producto de lo que podría denominarse enfoque metodológico “*interno*”.

Ahora, es también cierto que estas reglas solo son determinables a partir de la observación de los diversos textos en uso en la comunidad de hablantes (mediante de procedimientos de abstracción y generalización).

Son los *textos* las manifestaciones empíricas de la *actividad verbal* humana y es el texto la *unidad de análisis que permite observar las relaciones entre la manifestación lingüística y su contexto*. Al tomar el texto como unidad de análisis estamos en presencia de otro tipo de estudio de la lengua, estamos frente a una “metodología *externa* o contextual”.

Toda “producción verbal situada, oral o escrita” es un texto por lo tanto su variedad es infinita. Sin embargo, todos ellos tienen características comunes. Según Bronckart, estas características comunes son:

- su relación de interdependencia con el contexto
- un modo específico de organizar su contenido referencial
- que está compuesto de oraciones relacionadas entre ellas de un modo más o menos fijo.
- y que “cada texto pone en práctica mecanismos de textualización y de asunción de responsabilidad enunciativa destinados a asegurar su coherencia interna”.

A esta definición debemos agregar el hecho de que todo texto se inscribe dentro de un *género textual*, o sea comparte con otros textos algunas características específicas que hace que como usuarios de una lengua lo reconozcamos como dentro de un género textual específico. Los *géneros textuales* son formas comunicativas y son constructos históricos, están en perpetuo movimiento y las fronteras entre un género textual y otro no siempre está muy delimitada. La organización de los géneros “se presenta a los usuarios bajo la forma de una nebulosa que comporta algunos islotes más o menos estabilizados (géneros claramente definidos y etiquetables) y conjunto de textos con contornos difusos”, para los cuales las definiciones y las clasificaciones son divergentes.

Para este autor todo *texto* es producto de una *acción verbal* llevada adelante por un *agente*. La *acción verbal* es, en el planteo de Bronckart, una *unidad psicológica*.

Toda acción verbal se produce en una *situación*. Bronckart considera que la expresión “situación de acción verbal” designa las diferentes propiedades de los mundos formales que “pueden ejercer una influencia sobre la producción textual”. (p 59) Estos mundos formales (el mundo físico, el social y el subjetivo) pueden ser descriptos por una comunidad de observadores.

Pero la acción verbal es llevada adelante por un agente particular, que tiene sus personales representaciones de esos mundos. Por eso un análisis de la situación verbal necesariamente será la expresión de una hipótesis interpretativa que realiza el observador sobre una situación de acción interiorizada por el agente, a la que el observador obviamente no tiene acceso. Lo que sí podemos afirmar es que un agente al producir un texto activa sus representaciones de los mundos formales, aunque como observadores no tengamos acceso a ellas.

A partir de esto, Bronckart propone analizar algunos factores que considera que ejercen una influencia muy importante (“influencia necesaria pero no mecánica”) en la producción de los textos, a estos factores los llama “contexto de producción” y los divide en 1) el contexto físico; 2) el contexto sociosubjetivo.

Contexto físico de producción son los parámetros relacionados con el lugar físico, el día, la hora, las personas reales que participan. El contexto sociosubjetivo implica el mundo social (normas, valores, reglas) y el mundo subjetivo (vivencias personales, imagen de sí).

En el contexto sociosubjetivo Bronckart distingue cuatro parámetros principales:

- el lugar social (la institución en cuyo marco se produce la interacción: la escuela, la familia, etc.)
- la posición social del emisor
- la posición social del receptor

-la finalidad o finalidades de la interacción

Afirma que las representaciones de los parámetros del contexto físico se adquieren en la primera infancia y en general son coincidentes para los agentes, salvo casos patológicos.

No ocurre así con las representaciones de los parámetros del contexto sociosubjetivo, “que son objeto de un aprendizaje más largo y complejo” (p 62). Las normas que guían los diferentes ámbitos sociales, los roles adecuados e inadecuados, las trasgresiones, los mecanismos de exhibición y protección de nuestra imagen etc. se construyen a lo largo de nuestra vida y se acrecientan a medida que se sumamos experiencias y se pueden modificar constantemente.

Por otra parte, todo texto tiene un contenido temático. El agente que realiza la acción verbal tiene determinados conocimientos sobre el tema que desarrolla, que también varían “en función de la experiencia y del nivel de desarrollo” y existen “almacenados en su memoria, con anterioridad al desencadenamiento de una acción comunicativa determinada”. El contenido temático también puede referirse a cualquiera de los tres mundos formales que plantea Habermas, al mundo físico, al mundo social o al mundo subjetivo y puede también combinar contenidos relacionados con los tres mundos.

Por último, el agente que lleva adelante la acción verbal, al producir el texto deberá apelar a su repertorio de géneros textuales que tiene disponible. Dice Bronckart que los géneros están “indexados”, o sea asociados a determinados usos. Algunos géneros son más apropiados que otros para llevar adelante determinadas acciones. Cada agente ha ido aprendiendo diferentes géneros en función de su propia experiencia personal y no dispone del conocimiento del total de los géneros textuales.

Sintetizamos el análisis que realiza Bronckart sobre la producción textual, que como vemos se centra “ante todo en las condiciones socio-psicológicas de producción de textos” (2004: 51).

Cuando un agente produce un texto lo hace en relación a un “modelo” de texto que él ya conoce; pero cada vez que produce un texto tiene que tomar decisiones específicas que hacen a la particular situación que está viviendo en un determinado momento y son esas decisiones particulares las que producen el texto concreto. Así, en cada texto podemos analizar estas “huellas de las decisiones tomadas por el productor individual en función de la situación de comunicación particular en la que se encuentra” (p 51). Dice Bronckart que para producir un texto el agente tiene que “poner en interfaz el conocimiento de su situación de acción y el conocimiento de los géneros textuales”. Las elecciones que realiza el agente para producir el texto son numerosas y a veces pueden entrar en conflicto.

Vemos con claridad que en el modelo de Bronckart el *agente*, al tomar decisiones, se maneja con un alto grado de libertad. El autor explicita esta concepción suya cuando distingue (siguiendo a Ascombe) *acción* de *acontecimiento*. Los acontecimientos se dan en marco de la naturaleza y no se atribuyen a la intención de nadie en especial: “Llueve”, “se cayó la tiza”, son ejemplos de acontecimientos. La acción, en cambio, tiene en cuenta las propiedades psíquicas del organismo humano: “Le tiró una tiza”. Es atribuida a los motivos e intenciones de alguien; en un sentido amplio, la acción atribuye responsabilidad en el encadenamiento de los fenómenos al organismo humano. Lo específico entonces de la conducta humana es su dimensión de acción y no su dimensión de acontecimiento y es lo que lo convierte en un *agente*: “un organismo conciente de su hacer y de las capacidades de su hacer” (p 29).

5.1.3 La arquitectura interna de los textos

La realidad observable del lenguaje son los textos. Pero los textos existen en el marco de las lenguas naturales y estas tienen “medios técnicos, es decir unidades lingüísticas, categorías estructuras” que ofrecen “restricciones o determinaciones sobre cómo es posible organizar el pensamiento en el mundo dado”. Estas regularidades específicas de las lenguas se pueden identificar “como resultado de un proceso de abstracción”.

Para el análisis de la estructura interna del texto, Bronckart propone un modelo de tres niveles superpuestos, construido colectivamente con la intención de ofrecer un modelo global que sea útil en la intervención didáctica. Dice Bronckart que los modelos disponibles no les resultaban útiles

por ser “muy formales y además por no tener en cuenta las operaciones lenguajeras, psicológicas, que son movilizadas en la actividad textual” (Bronckart 2002).

El modelo se puede esquematiza de la siguiente manera:

<p>Primer nivel Infraestructura general del texto. Es el nivel más profundo.</p>	Plan general del texto
	Tipos de discurso (Discurso interactivo, teórico, relato interactivo, narración)
	Articulación entre tipos de discurso
	Secuencias textuales (narrativas, explicativas, argumentativas, descriptivas, instruccionales, dialogales) y otras formas de planificación.
<p>Segundo nivel Mecanismos de textualización. Estos mecanismos crean series isotópicas y contribuyen a crear la coherencia temática.</p>	La conexión (organizadores textuales: lógico-formales y temporales)
	La cohesión nominal
	La cohesión verbal
<p>Tercer nivel Mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa. Participan de la realización de la coherencia pragmática.</p>	Voces
	Modalizaciones

Bronckart se encarga de aclarar que como toda clasificación, este esquema tiene un grado de artificialidad y que en el análisis de los textos se encuentran múltiples interacciones entre los diferentes niveles.

Plantea que un texto es una unidad comunicativa global, y depende de un género; en cambio, los tipos de discurso son “unidades lingüísticas infraordenadas, segmentos que no constituyen en sí mismos textos” sino que lo componen, según diferentes modalidades. (2008: 10)

Bronckart destaca en su modelo el concepto de *tipo de discurso*: son los segmentos textuales que pueden identificarse por sus características lingüísticas específicas. Los géneros textuales son infinitos; los tipos de discursos son limitados, ya que ponen en “práctica subconjuntos de recursos de una lengua natural, recursos que son ellos mismos finitos o limitados”.

Estos tipos traducen lo que calificamos como mundos discursivos. Los mundos discursivos son mundos virtuales creados por la actividad lingüística. Distinguen el mundo del CONTAR, cuando el contenido temático se ancla en lo espacio-temporal y el mundo del EXPONER, cuando los hechos se presentan como accesibles al mundo ordinario de la interacción lingüística. Esta distinción es una reformulación parcial de los mundos comentados y mundos contados de Weinrich.

Por otro lado los tipos de discursos distinguen la distancia o la proximidad del acto de la producción verbal:

Ya sea que las coordenadas organizadoras del contenido semiotizado estén puestas con distancia respecto de las coordenadas generales de la situación de acción (orden del CONTAR), ya sea que no lo estén (orden del EXPONER); además, o las instancias de agentividad semiotizadas estén puestas en relación con el agente y su situación de acción (implicación) o no lo estén (autonomía). El cruce del resultado de estas decisiones produce cuatro mundos discursivos (CONTAR implicado, CONTAR autónomo, EXPONER implicado, EXPONER autónomo) que se pueden expresar por cuatro tipos lingüísticos: relato interactivo, narración, discurso interactivo, discurso teórico. (Bronckart, citado por Riestra 2008: 56)

Estos tipos de discurso se pueden organizar en un cuadro de doble entrada (Bronckart 2004: 98):

Tipos de discursos	
En el orden del Exponer	En el orden del Contar

Relación con el acto de producción	Implicación	Discurso interactivo	Relato interactivo
	Autonomía	Discurso teórico	Narración

En el enfoque de este autor, los tipos de discurso “constituyen los ingredientes fundamentales de la infraestructura general de los textos”.

Además presenta, en este primer nivel de análisis, las organizaciones típicas en su estructura y contenido temático como son las secuencias textuales. Afirma que el modelo de Adam está sólidamente construido y constituye una referencia poco cuestionable. Sin embargo, como no en todos los textos se encuentran las secuencias textuales considera que no alcanzan a ser herramientas que posibiliten el análisis de todos los textos.

5.1.4 La secuencia dialogal de J. Adam

La *secuencia dialogal* tiene la característica de estar presente solo en los *discursos interactivos* y de estar estructurada mediante turnos de habla. Para que una secuencia sea considerada dialogal los sucesivos enunciados se deben determinar mutuamente. O sea que el producto textual coproducido debe constituir “un todo coherente y (no una sucesión de enunciados inconexos)”. (2004: 142)

Propone un prototipo de secuencia dialogal organizada en tres niveles de inserción sucesivas:

Primer nivel: supraordenado. Consta de tres fases.	Apertura
	Transacción (en la cual se co-construye el contenido temático)
	Cierre
Segundo nivel: los intercambios	Son las distintas unidades dialogales o <i>intercambios</i> , cada fase puede estar constituida por una o más unidades dialogales. Los intercambios están constituidos por los turnos de habla, o sea las intervenciones sucesivas.
Tercer nivel: las cláusulas	Cada intervención se puede descomponer en cláusulas, es decir, enunciados que realizan un acto de habla determinado.

5.1.5 El análisis del trabajo docente

Jean-Paul Bronckart (2007) plantea que el interés por estudiar el trabajo docente resulta de una evolución de las investigaciones en didáctica.

Desde fines del siglo XIX hasta muy entrado el siglo XX se entendía que el campo de la didáctica abarcaba principalmente la aplicación de los saberes científicos al campo educativo. Este autor plantea que si bien esta postura aplicacionista dio respuesta a muchos desafíos de la actividad escolar dejó otros sin resolver; por un lado porque no tenía en cuenta los condicionamientos que implica para la actividad de enseñar y aprender el hecho de desarrollarse dentro de las instituciones escolares, y por el otro porque es imposible trasladar directamente a la escuela los saberes que se producen en el ámbito científico.

Así fue que a partir de 1960 aproximadamente nacieron las didácticas de las disciplinas escolares que intentaron superar los problemas presentados. En esta perspectiva se ubican las propuestas de “transposición didáctica” que en el campo de la didáctica de la lengua se vio reflejada en una nueva manera de enseñar gramática y en la inserción de enfoques textuales y discursivos.

En los últimos años, como una evolución lógica de las propuestas de transposición didáctica, han aparecido investigaciones que tratan de verificar los resultados y la puesta en práctica de ese tipo de propuestas.

Bronckart afirma que los resultados de este tipo de investigaciones muestran que la distancia entre lo que se propone como proyecto de enseñanza y lo que efectivamente ocurre es tan considerable que se vio la necesidad de que la didáctica se ocupara del trabajo de los enseñantes tanto como hasta ese momento se había ocupado de los alumnos y sus procesos de aprendizaje.

Puntualmente, Bronckart afirma, a partir de las investigaciones realizadas por sus equipos, que se puede observar que existe una tendencia generalizada a abandonar los planes de clase que el docente se ha propuesto. Este desvío de lo planificado tiene que ver con tres tipos de obstáculos: la actitud de los alumnos (que están más predispuestos a realizar algún tipo de tareas y resisten más a otros); la inseguridad de los docentes a desarrollar algunos temas en los que no se sienten bien formados; y las numerosas intervenciones que hace el docente para mantener la disciplina o estimular la atención de los alumnos.

Sobre la base de estas investigaciones sobre el trabajo real de los docentes, se ha llegado a la conclusión de que si bien el docente debe estar bien formado en la disciplina que enseña y en el saber didáctico de esa disciplina, esos saberes no son lo específico de su profesión:

Desde una óptica más general, su profesionalismo reside en la capacidad de conducir su proyecto didáctico teniendo en cuenta múltiples aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, “disciplinarios”) a menudo subestimados y que, sin embargo, son lo “real” más concreto de la vida de una clase. (Bronckart, 2007: 185)

Afirma este autor que esto no debería inducir a la conclusión de que ahora se trata de correr el alumno como “centro del dispositivo pedagógico” y colocar en su lugar al enseñante, sino que de lo que se trata es estudiar las interacciones reales docente-alumno:

Son las interacciones docente-alumno las que constituyen el centro de la actividad docente, y la comprensión del trabajo real del docente implica (o es el correlato de) la comprensión de las características del funcionamiento no del alumno-niño tipo, sino de alumnos concretos en una situación de clase efectiva (Bronckart, 2007: 186)

5.2 La construcción sociocultural de la emoción y la voluntad

5.2.1 Voluntad y emoción en Vygotski

Plantean Del Río y Álvarez en el artículo “¿Saber o comportarse?” que, si bien es cierto que Vygotski tiene una creciente influencia en los últimos tiempos en el campo educativo, este autor ha sido filtrado con una mirada occidental para la que lo más importante en la formación es el desarrollo cognitivo y racionalista.

Afirman que la psicología ha hecho diferentes “reduccionismos” de lo humano, entre ellos “la reducción a lo racional” y “ha abandonado por el camino todo lo que supuestamente es animista o irracional, ha desechado la emoción y la acción voluntaria, o las ha sometido al cálculo cognitivo” (Del Río y Álvarez, 1997: 103).

Dicen estos autores que no se trata de desconocer el aporte que realizó Vygotski en el campo de las funciones cognitivas, por ejemplo a través su propuesta de la mediación semiótica de la conciencia pero sin embargo es interesante recordar que Vygotski mismo afirmó: “Existen razones para creer que la actividad voluntaria, más que el intelecto altamente desarrollado, es lo que distingue a los seres humanos de los animales que biológicamente están más próximos a ellos. (Vygotski, 2009: 66)”.

Frente al reduccionismo racional, Vygotski “enfatisa la importancia de la construcción cultural de la emoción, el sentido y la directividad” (Del Río y Álvarez, 1997: 104); su tesis fundamental al respecto es que la emoción humana “se desarrolla y se educa, siendo además la base fundamental sobre la que se construye la identidad y la vida psíquica (...); las llamadas emociones superiores o no animales, los sentimientos humanos son para Vygotski construcciones esencialmente sociales y culturales.” (p. 107).

Por otra parte, el tema de lo emocional está vinculado estrechamente con la directividad. Del Río y Álvarez distinguen, dentro de las funciones psicológicas, las funciones directivas de las funciones cognitivas:

Funciones directivas	Funciones cognitivas
Emoción/Activación	Atención/percepción
Exploración/Orientación	Pensamiento y memoria.
Decisión/intención	Estructuras representacionales
Conducta voluntaria (autorregulación de la acción)	(conceptos, modelos, esquemas)
Planificación	Argumentación
Revisión, comprobación (auto-examen cognitivo, moral y emocional)	Resolución de problemas
	Creatividad e imaginación

Estos autores afirman que “en una educación obsesionada con los déficits cognitivos, se han dejado de lado quizá con ligereza, los déficits directivos” y que si consideramos que estas funciones son mecanismos culturales no hay ninguna garantía que se vayan a mantener a menos que la cultura se ocupe de ello.

Sin atender a estos temas, estamos desatendiendo un aspecto de lo esencialmente humano: el tema de la libertad. Planteó Vygotski: “Es excepcional el hecho de que el hombre posea una notable libertad para realizar cualquier acto, incluso insensato. Esta libertad característica del hombre, en mucho menor grado del niño y, probablemente, del hombre primitivo, distingue al hombre de sus parientes animales más próximos” (Citado por Del Río y Álvarez, 1997: 105).

Sin embargo, Del Río y Álvarez reflexionan acerca de que el ejercicio de esa libertad no es tan fácil:

Ni en el día a día, ni en la perspectiva de lo que uno decide hacer con sus vidas, o incluso con el porvenir de la humanidad o el planeta que podría considerar como propio, es siempre posible o fácil para todos los sujetos saber, decidir y hacer lo que de hecho 'quieren' hacer.

El problema de la libertad humana es el problema de cómo pasar de estar dominado por el medio desde afuera “esclavizados a los estímulos externos como los animales -una conducta ciertamente espontánea pero no libre- a poder imponerse a estos estímulos del aquí y ahora para optar por otras posibilidades dictadas por el allí y el antes o el después”. (Del Río y Álvarez, 1997: 106)

Del Río y Álvarez plantean que la educación basada en el desarrollo de las funciones cognitivas puede estar llevándonos “inadvertidamente a construir personas sin emociones ‘superiores’ auténticamente humanas”.

Estos autores también observan que muchas veces desde la psicología cognitiva que apela al paradigma informacional las funciones directivas aparecen supeditadas a las funciones cognitivas. Así, por ejemplo la toma de decisiones, la planificación y la comprobación son analizadas en su aspecto puramente intelectual. Señalan la necesidad de reparar esta visión por una más integradora de lo humano, en la cual lo cognitivo y lo emocional estén íntimamente relacionados.

5.2.2 El desarrollo cultural de la atención voluntaria

Del Río (2000) afirma que a diferencia de la psicología de principios del siglo pasado, hoy no se le otorga mucha importancia a la distinción entre atención voluntaria e involuntaria. Sin embargo, esto hace a la distinción entre lo humano y lo no-humano: “La atención involuntaria es propia de los niveles biológicos no humanos, del animal”, en cambio “la atención voluntaria es propia del ser humano; es aquella en la que la orientación a los estímulos y actividades que guía nuestra percepción están supeditados a nuestro libre albedrío, a nuestra libertad y volición personales”. Sin embargo, la atención involuntaria es “también propia del hombre como marco de fondo de la voluntaria”. (p 53-54)

La atención involuntaria forma parte del equipamiento natural, biológico el ser humano, pero no así la atención voluntaria, que es un producto del desarrollo cultural.

Señala Del Río que nuestra cultura es contradictoria con respecto a las creencias sobre la atención humana. Por un lado, los sistemas jurídicos y políticos suponen que los ciudadanos son capaces de actuar siempre desde la atención voluntaria, pero el sistema de ideas de las productoras audiovisuales supone que todo ciudadano es “básicamente como el perro de Pavlov, condicionable y sujeto a la dictadura de los estímulos externos propia de la atención involuntaria, al que un buen profesional debe aprender a tocarle despiadadamente la campana.” (Del Río, 2000: 55)

Del Río afirma que el enfoque genético cultural de Vygotski es útil para integrar esta contradicción. Trataremos de sintetizar cuáles son los supuestos de esta teoría que permiten realizar esta integración.

Ya mencionamos que el ser humano está dotado biológicamente por poderosos mecanismos de atención involuntaria, o sea mecanismos que orientan el organismo a su entorno: escucho ruidos, veo luces y colores, etc.

Para comprender la atención voluntaria la clave está en “buscar la raíces de esta forma de conducta no dentro sino afuera de la personalidad del niño”. La atención voluntaria “aparece debido a que las personas que rodean al niño comienzan a emplear diversos estímulos y medios para dirigir la atención del niño y someterla a su control”. Luego, ese control que primero es externo puede “posteriormente, pero no necesariamente, interiorizarse.” (Del Río, 2000: 56).

Del Río pone este ejemplo sencillo: La atención involuntaria me despierta al escuchar un ruido potente. La atención voluntaria me permite utilizar un despertador, que me despierta a la mañana a la hora que decido. En este ejemplo vemos a condición cultural de la atención voluntaria, el estímulo intermedio (el despertador) no aparece en el hombre dado por la naturaleza, es un objeto cultural.

La atención voluntaria está relacionada con la obediencia y con la construcción de la acción volitiva. El niño obedece primero a los demás: recibe de los otros estímulos que le permiten llegar a

metas deseadas (deseadas por el adulto o por el niño con la ayuda del adulto). Luego esos estímulos pueden llegar a ser contruidos por sí mismo:

El niño pasa de estar condicionado por el medio a estarlo por otros sociales, para luego transferir esos procesos e identidades prestadas, interiorizándolas, a sí mismo, y acabar finalmente obedeciendo a sus propias órdenes. Una persona puede hacer algo espontáneamente (obedeciendo a estímulos directos de su entorno) o volitivamente (obedeciendo a los estímulos programados por ella misma. Aparentemente y en sus conductas pueden parecer iguales, pero son profundamente diferentes: la diferencia que existe entre el condicionamiento espontáneo y la libertad. (Del Río, 2000: 57)

Retomaremos esta posibilidad humana de obedecer a sus propias órdenes en el desarrollo de esta tesis. Pero recordemos que para Vygotski el lenguaje es un instrumento cultural (si bien un tipo especial de instrumento cultural) que también pasa de ser un instrumento social, externo, a ser un instrumento interior. Justamente en *Pensamiento y Lenguaje* describe los procesos mediante los cuales, al interiorizarse, el lenguaje se transforma en un instrumento de la organización psíquica.

En esa obra plantea su diferencia con Piaget, “para quien el lenguaje egocéntrico del niño constituye una fase que desaparece junto con el egocentrismo infantil”. Para Vygotski “el lenguaje egocéntrico es una función que luego se desarrolla hasta transformarse en lenguaje interiorizado, diferente del lenguaje externo”. (Riestra. 2008:60)

5.2.3 Neurobiología de las emociones y los sentimientos

5.2.3.1 Emociones y sentimientos

Vygotski en su estudio *Teoría de las Emociones* hace un análisis exhaustivo sobre el estado en que se encuentra el estudio psicológico de las emociones en su tiempo, y observa una continuación cartesiana, el dualismo mente-cuerpo, en casi todos los estudios. La conclusión de Vygotski es que “los problemas de Spinoza aguardan una solución, sin la que no hay mañana para nuestra psicología” (Vygotski, 2009: 236).

Curiosamente, hay un neurobiólogo investigador de las emociones, Antonio Damasio, que le ha dado continuidad a esta propuesta de trabajo de Vygotski. El primer libro de este autor se llama “El error de Descartes”. El título se refiere a que Descartes cometió un error al pensar que la mente y el cuerpo son dos entidades separadas. Y su último libro se llama “En busca de Spinoza, Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos”, en el cual plantea que Spinoza prefiguró una manera de funcionamiento del ser humano que ahora está siendo comprobada por la ciencia.

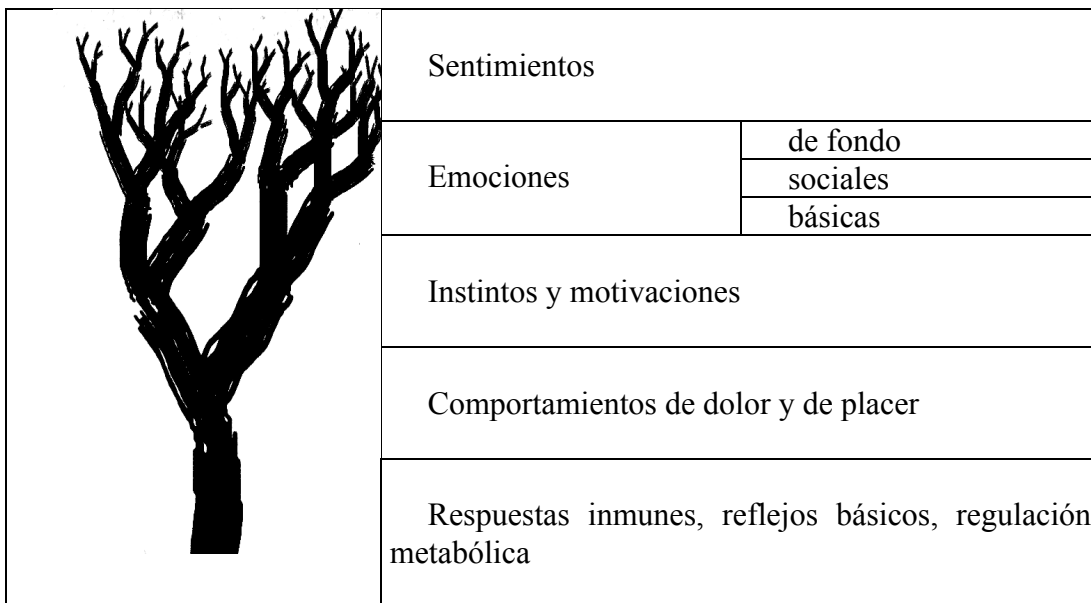
Tanto Vygotski como Damasio son muy explícitos al expresar que la dimensión biológica no agota lo humano, pero eso no significa minimizar su importancia. Por el contrario, Vygotski plantea que “la historia de las funciones psicológicas superiores es imposible sin un estudio preliminar de su prehistoria, de sus raíces biológicas y de su disposición orgánica”. Por un lado, el hombre tiene una *dimensión biológica*, que es necesario investigar; en esta dimensión se investigan las funciones psíquicas que el hombre comparte con los animales. Pero no es esta dimensión la que nos explica el desarrollo específicamente humano, esto debemos buscarlo en la *dimensión sociocultural* del hombre (Vygotski, 2009: 78). En el planteo de Vygotski hay una “continuidad biológica entre la mente animal y la mente humana” pero hay también una ruptura, por la mediación social y cultural, “entre los procesos naturales reactivos animales y los superiores humanos” (De Río & Álvarez, 2007: 8-9).

Sintetizaremos a continuación los desarrollos que propone Damasio a partir de las investigaciones neurofisiológicas de las últimas décadas relacionadas con las emociones y los sentimientos.

En consonancia con el “reduccionismo a lo racional” a que ha sido sometido Vygotski, Damasio comenta que si bien a principios del siglo XX varios investigadores tomaron como eje las emociones, a medida que avanzó el siglo las llamadas neurociencias “dejaron de lado definitivamente la investigación de las emociones” y que él mismo creyó durante todos sus primeros años de investigación que “los sentimientos se hallaban fuera del cuadro científico”

(Damasio, 2006 b: 11). Como veremos más adelante, este autor distingue, al igual que Vygotski, “emociones” de “sentimientos”.

Damasio plantea, apoyado en compleja investigación neurológicas, que nuestro comportamiento puede explicarse apoyado en un principio de *anidamiento* de lo simple a lo complejo, que podría representarse metafóricamente como un árbol en el que las ramas más altas (los sentimientos, en los que participa el intelecto) mantienen una comunicación de doble dirección con sus raíces (muy sintéticamente las emociones, los instintos, las respuestas reflejas, etc.). Cada escalón cumple una función específica y de alguna manera incluye a todos los escalones anteriores.



El autor relativiza el valor que pueda tener el intento de “clasificar emociones”, aunque hay una tradición en hacerlo, pero admite que puede resultar útil alguna propuesta de clasificación, adoptándola como provisoria.

Propone la clasificación en tres tipos diferentes de emociones:

Las *emociones “de fondo”*, son lo que identificamos a veces como “estados de ánimo”, no son especialmente visibles en nuestro comportamiento, son ese estado general de desánimo o entusiasmo, humor o nerviosismo que nos suele acompañar durante un tiempo.

Las *emociones básicas* son las más fáciles de identificar porque son las que reconocemos típicamente como emociones: ira, asco, sorpresa, miedo, tristeza, felicidad. Son las emociones que han sido más estudiadas y hay estudios que demuestran que son constantes en diferentes culturas, y también en especies no humanas.

Las *emociones sociales* “incluyen la simpatía, la turbación, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén” (Damasio, 2006b: 49)

Excedería el interés de esta tesis mostrar con exhaustividad cómo Damasio explica su planteo y cómo lo justifica en muchos de los casos con experiencias de laboratorio, pero sí interesa profundizar la distinción que realiza de “emociones” y “sentimientos”. Plantea Damasio que en el uso común de estos términos, en más de un contexto son intercambiables y que en realidad ambos están tan íntimamente relacionados que es lógico que pensemos en ambos como en una sola cosa. Pero él considera que hacer la distinción es pertinente porque permite entender mejor los diferentes procesos psicológicos involucrados.

Damasio sintetiza de esta manera lo que puede ofrecer “por ahora” como una definición de las emociones:

1. Una emoción propiamente dicha, como felicidad tristeza, vergüenza o simpatía, es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo.
2. Las respuestas son producidas por el cerebro normal cuando éste detecta un estímulo emocionalmente competente (un EEC), esto es, el objeto o acontecimiento cuya presencia, real o en rememoración mental, desencadena la emoción. Las respuestas son automáticas.
- 3 El cerebro está preparado por la evolución para responder a determinados EEC con repertorios específicos de acción. Sin embargo, la lista de EEC no se halla confinada a los repertorios que prescribe la evolución. Incluye muchos otros aprendidos en toda la vida de experiencia.
- 4 El resultado inmediato de estas respuestas es un cambio temporal en el estado del propio cuerpo, y en el estado de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento.
5. El resultado último de las respuestas, directa o indirectamente, es situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar. (Damasio, 2006b: 55-56).

Un aspecto para destacar en esta manera de mirar las emociones es que éstas tienen lugar sin ninguna necesidad de que intervenga el pensamiento consciente. Las emociones entran dentro del campo de lo puramente biológico, es lo que el ser humano tiene en común con el resto de los animales. Son parte de los mecanismos que permiten regular y mantener la vida; dicho en términos biológicos son parte de los mecanismos “homeostáticos”. Este autor afirma que estos mecanismos no aseguran simplemente un estado “neutro”; por el contrario, el objetivo (de estos mecanismos) “es proporcionar un estado vital mejor que neutro, que como animales pensantes identificamos como comodidad y bienestar”.

Damasio dice que las emociones “proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente interior y el que rodea al organismo, y para que respondan en consecuencia y de manera adaptativa.” El autor se ocupa de explicitar que utiliza en término “evaluación” sin querer decir que se evalúa de manera consciente.

El autor concede que puede resultar difícil de admitir que también las emociones sociales forman parte de los mecanismos innatos y automáticos que compartimos con otras especies de animales, ya que muchas veces el término “social” evoca sociedad humana (por ejemplo Bronckart restringe el término a esa acepción) pero Damasio ejemplifica así:

Mire el lector en derredor y encontrará ejemplos de emociones sociales en chimpancés, papiones y simples monos (...) y desde luego en su perro y en su gato. Los ejemplos abundan: los orgullosos andares de un mono dominante; el porte literalmente regio de un gran simio (...); la simpatía que un elefante muestra a otro que está herido o achacoso, o el desconcierto que un perro deja ver luego de haber hecho lo que no debía. (Damasio, 2006b: 49).

Las emociones, entonces, forman parte del genoma de la especie; pero esto no significa que todas las emociones sean innatas en el sentido estricto del término. No todas las emociones se encuentran listas para desplegarse desde el momento del nacimiento, como ocurre con nuestro primer impulso de respirar una vez que abandonamos el vientre materno. Algunas emociones necesitan la ayuda de una exposición apropiada para manifestarse. Damasio cita una investigación que demuestra que el miedo innato que tiene el mono a la serpiente se manifiesta no frente a la serpiente sino frente a la expresión de miedo que su madre manifiesta frente a la serpiente. (2006b: 50).

Por otro lado, los disparadores de las emociones también se van construyendo a lo largo de la experiencia de cada uno, no todos forman parte del genoma. Lugares que nos resultan atractivos, o que nos despiertan temor sin motivo aparente son seguramente resultado de haber asociado en el pasado lugares similares con situaciones emotivas equivalentes. “Pocos objetos en el mundo, si acaso alguno, son emocionalmente neutros”, dice Damasio (2006b: 58)

Si las emociones son automáticas, innatas, y están al servicio de la supervivencia con bienestar ¿podemos operar sobre ellas? Dice Damasio que, efectivamente, las emociones son eficaces y veloces, pero poco creativas. Y en algunas ocasiones, “son consejeras terribles”, por lo cual deberíamos intentar aprender a “suprimir o reducir las consecuencias de su consejo” Pone por ejemplo las emociones que conducen a prejuicios raciales. En parte se basan en el despliegue automático de emociones sociales que posibilitaron, en el pasado, detectar señales de peligro frente a lo desconocido. En su momento fueron eficaces, pero ya no lo son. Así, “podemos darnos cuenta de que nuestro cerebro porta todavía la maquinaria para reaccionar de la manera en que lo hizo, en un contexto muy diferente, hace muchísimo tiempo. Y podemos aprender a desechar tales

reacciones y persuadir a otros para que hagan lo mismo.” (2006b: 44). De hecho, expresa Damasio que “uno de los objetivos clave de nuestro desarrollo educativo” es interponer un paso evaluativo conciente, no automático, entre el Estímulo Emocionalmente Competente y la respuesta (2006b: 57).

En la propuesta de Damasio, el tipo de mecanismos que “abren la puerta a una cierta medida de control premeditado a las emociones automatizadas” son justamente los *sentimientos*. En la concepción de este autor, la “maquinaria del sentimiento” está ensamblada sobre “la maquinaria de las emociones”. La maquinaria el sentimiento vino a producir “un mapa cerebral y después una imagen mental, una idea, para las reacciones y para el estado resultante del organismo”. Este dispositivo “introdujo una alerta mental para las circunstancias buenas o malas y prolongó el impacto de las emociones al afectar de manera permanente la atención y la memoria. Finalmente, en una fructífera combinación con los recuerdos pasados, la imaginación y el razonamiento, los sentimientos condujeron a la aparición de la previsión y a la posibilidad de crear respuestas nuevas, no estereotipadas” (2006b: 81).

También con respecto al término *sentimientos* el autor intenta una definición “provisional”: “un sentimiento es la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamientos con determinados temas”. Los sentimientos traducen “el estado de vida en curso en el lenguaje de la mente”

Trataremos de sintetizar cómo el autor amplía esta definición. Afirma por ejemplo que la manera de percibir el cuerpo en el sentimiento de tristeza es muy diferente a la manera de percibirlo en el sentimiento de alegría. La percepción tiene por apoyo el conjunto de reacciones homeostáticas (las emociones, los procesos metabólicos, los reflejos, etc). Estados de equilibrio, que permiten la marcha tranquila de la vida posibilitan sentimientos de alegría, de placer. Pero según Damasio el sentimiento también es la “percepción de un determinado modo de pensar”. El modo de pensar de la tristeza, por el ejemplo, es “una baja producción de imágenes y de hiperatención a las imágenes”. En cambio, el modo de pensar de la felicidad es un cambio de imágenes veloz. Y agrega que a los sentimientos los acompañan pensamientos sobre determinados temas. Los sentimientos de alegría están acompañados por pensamientos de acontecimientos placenteros; los sentimientos de tristeza por ideas de pérdida.

Damasio señala que existe una diferencia fundamental entre el tipo de percepciones que son los sentimientos con otros tipos de percepciones. Ambos se parecen en que en toda percepción hay una parte del fenómeno que se “debe al objeto y una parte que se debe a la construcción interna que el cerebro hace de él” (2006 b: 91). Pero lo que es diferente es que en el caso de los sentimientos los objetos que se perciben se hallan en el interior del cuerpo y no afuera. En la percepción del mar tenemos un objeto que se encuentra afuera del cuerpo, el mar. En la percepción del sentimiento de distensión o apertura, o temor, etc. el objeto de percepción está adentro del cuerpo. Es la percepción de un estado corporal que resulta de ver el mar. Esta distinción es sumamente importante, porque en este caso el cerebro puede actuar directamente sobre el objeto que percibe.

La ejemplificación que ofrece el autor puede aclarar esta idea un tanto compleja:

Uno puede mirar el Guernica de Picasso tan intensamente como quiera, pero al cuadro no le ocurrirá nada. Nuestros pensamientos sobre él cambian, desde luego, pero el objeto permanece intacto, o así lo suponemos. En el caso de los sentimientos, el propio objeto puede cambiarse radicalmente. En ocasiones, los cambios pueden ser equivalentes a tomar un pincel y pintura fresca y modificar el cuadro. (2006 b: 91).

Es interesante también destacar que este autor ha investigado el vínculo entre las emociones y sentimientos con los procesos cognitivos, como el razonar, resolver problemas y tomar decisiones y ha volcado sus conclusiones al respecto en su libro anterior, *El error de Descartes*. No nos detendremos en lo que desarrolla el autor en este libro, pero sintéticamente la tesis que sustenta es que las emociones están implicadas a la hora de resolver problemas que requieren creatividad y a la hora tomar decisiones que requieren representarse y manipular enormes cantidades de información. Damasio propone que las emociones entran en “la espiral de la razón” y que pueden “ayudar en el proceso del razonamiento en vez de perturbarlo”, como es la creencia común. (Damasio, 2006a: 3).

5.2.3.2 *Sentimientos y comportamientos sociales*

Afirma Damasio que existen pruebas de que las emociones y los sentimientos desempeñan un papel decisivo en los comportamientos sociales (2006b: 136).

Una de sus afirmaciones atrayentes es que se puede comprobar la relación entre los comportamientos cooperativos y los sentimientos placenteros, y que “es razonable creer que los seres humanos equipados con un repertorio de emociones y cuyos rasgos de personalidad incluyen estrategias cooperativas tendrían más probabilidades de sobrevivir más tiempo y dejar más descendientes”, pero, aclara, “esto no significa creer que exista un gen para el comportamiento cooperativo” (2006b: 158). Existe también una relación entre sentimientos desagradables con comportamientos que causan daños a otras personas.

Si bien este autor realiza sus investigaciones en el campo neurobiológico, y defiende la legitimidad de profundizar estos estudios, aclara que no pretende de ningún modo sugerir que los mecanismos neurobiológicos agoten las explicaciones de los comportamientos humanos.

Ahora, estos mecanismos que asocian emociones agradables con comportamientos cooperativos están limitados al *grupo* de pertenencia: “en el mundo animal, estos grupos incluyen jaurías de lobos y tropillas de simios. Entre los seres humanos, incluyen la familia, la tribu, la ciudad y la nación.” (2006b: 158).

Para los que no son parte del grupo, las emociones sociales son menos amables. Como ya se mencionó, los odios raciales de la actualidad pueden explicarse en parte por estas emociones sociales de temor a lo desconocido.

Por esto dice el autor:

Ha llegado el momento de recordar que lo mejor del comportamiento humano no se halla necesariamente bajo el control del genoma. La historia de nuestra civilización es, hasta cierto punto, la historia de un esfuerzo persuasivo por extender los mejores ‘sentimientos morales’ a círculos cada vez más amplios de humanidad, más allá de las restricciones de grupos internos, y que eventualmente abarquen a toda la humanidad. Que estemos lejos de acabar la tarea es fácil de comprender sólo con que se lean los titulares de los periódicos. (2006b: 159).

La hipótesis de Damasio es que la gestión de la vida social que contemple el bienestar de todos los individuos es también el resultado de procesos homeostáticos pero más globales:

La empresa de vivir en un acuerdo compartido y pacífico con otros es una extensión de la empresa de preservarse a sí mismo. Los contratos sociales y políticos son extensiones del mandato biológico personal. (2006b: 167)

5.2.4 **Emociones, lenguaje y convivencia**

Tal vez puede parecer que los planteos de Antonio Damasio son demasiado alejados del marco teórico de una tesis sobre la enseñanza del diálogo, pero, como afirma este autor, ajustar las ideas que tenemos acerca de los comportamientos humanos seguramente nos permitirá hacer propuestas educativas más eficaces.

Creo que necesitamos revisar algunos supuestos muy generalizados a la hora de explicar conductas humanas. Transcribo, porque la considero muy representativa de esto que estoy tratando de decir, lo que afirma Josep Puig (2000) en *Aprender a dialogar*. Este autor dice que “*hay acuerdo en señalar (...)* que los sujetos tienden a orientar su conducta moral por criterios que buscan exclusivamente su beneficio, y lo hacen tomando decisiones individualistas, escasamente solidarias (...)” (p. 9).

Presentaremos a continuación a Humberto Maturana, otro autor que disiente con el planteo de Puig, y ha llegado a propuestas educativas a partir de sus investigaciones de origen en el campo biológico, al observar el determinismo estructural de los organismos vivos. Desde este campo se acerca a cuestiones como el estudio del lenguaje y la convivencia entre los seres humanos.

Para Maturana, es la emoción la que determina la conducta humana. Afirma que es la emoción la que posibilita o impide determinadas actividades ya que las emociones son justamente las “disposiciones corporales que especifican dominios de acciones”, y “las distintas emociones se distinguen precisamente porque especifican distintos dominios de acciones”. Este autor nos invita “a reconocer que debido a esto todas las acciones humanas, cualquiera sea el espacio operacional en que se den, se fundan en lo emocional. *El razonar también.*” Y agrega: “El decir que lo emocional tiene que ver en nosotros con lo animal, ciertamente no es novedoso; lo que yo agregó, sin embargo es que la existencia humana se realiza en el lenguaje y lo racional desde lo emocional.” (Maturana, 2003: 90).

Este autor articula explícitamente los aspectos emocionales con el lenguaje. Para él, “el emocionar gatilla el razonar y se entrelazan ambos en el lenguajear” (Riestra, 2006: 38). Este investigador, como biólogo que es, conceptualiza el lenguaje como fenómeno biológico. Plantea que el lenguaje tiene que ver con la coordinación de acciones (“no es un dominio de operación con símbolos”) y que el ser humano se constituye en el lenguaje: “es nuestra vida en el lenguaje como tipo particular de primates bípedos que somos, lo que nos torna humanos”. (Maturana, 2004: 44).

Dora Riestra explicita en su marco epistemológico las múltiples relaciones que pueden establecerse entre el planteo de Maturana y el interaccionismo sociodiscursivo. Señala por ejemplo que tanto Bronckart como Maturana, “remiten al lenguaje como acción, cuya génesis reside en las relaciones del intercambio de actividades mediatizadas por el objeto y por otro ser humano a la vez”. (Riestra, 2008: 108-109). Evidentemente, excedería el interés de este trabajo detallar las relaciones que establece esta autora pero retomaremos más adelante algunos de sus planteos ya que, como mencionamos, este autor se ha ocupado de desarrollar las implicancias para la convivencia y la educación que tiene su concepción del lenguaje y de ser humano como fenómeno biológico.

Maturana (2001: 14) distingue el tipo de conductas que se posibilitan a partir de estar en una emoción de rechazo con el otro y las contrasta con aquellas que se posibilitan al estar en una emoción de aceptación del otro. Primero está la emoción, y luego el actuar, entre lo que incluimos, claro, el actuar en el lenguajear, el “lenguajear”.

Los seres humanos existimos en el fluir del lenguaje, y también en el flujo de nuestras emociones. Cuando distinguimos emociones en la vida diaria, distinguimos diferentes tipos de conductas relacionales, y al fluir de una emoción a otra, cambiamos de ciertas conductas a otras.

Cuando se distingue una emoción en una persona, vemos en ella una dinámica corporal (sistema nervioso incluido) que especifica lo que él puede o no puede hacer en cualquier momento.

Maturana (2004: 45) da estos ejemplos:

Amor: El amor es la emoción a través de la cual el otro aparece como un otro legítimo en coexistencia con uno.

Agresión: La agresión es la emoción a través de la cual el otro es negado directa o indirectamente como un legítimo otro en coexistencia con uno.

Indiferencia: La indiferencia es la emoción a través de la cual el otro no es visto como otro. En la indiferencia, el otro no tiene presencia, y lo que le sucede a él o ella está fuera del dominio de nuestras preocupaciones.

El rechazo y el amor son las dos emociones, en el prelenguaje, básicas. Para que haya “una historia de interacciones recurrentes” (para que exista la convivencia) tiene que haber una emoción que constituya las conductas que resultan en interacciones recurrentes. Si esa emoción no se da, no hay historia de interacciones recurrentes, y sólo hay encuentros casuales y separaciones. Maturana (2001: 15) dice que la emoción que posibilitó que existan las interacciones recurrentes que posibilitaron el surgimiento de lo humano es el amor. Para él el amor es la emoción que acepta al otro como un legítimo otro en la convivencia y el rechazo es justamente su opuesto, es “el espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia”.

Maturana dice que a partir de las interacciones recurrentes se dio el surgimiento del lenguaje, ya que el lenguaje es “la coordinación conductual de coordinaciones conductuales consensuales”. (2001: 15).

Como seres humanos crecemos entrelazando lenguaje y emociones en nuestra vida cotidiana y a ese entrelazamiento lo llama “conversaciones”. Todo lo que los seres humanos hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones.

En las conversaciones se da la posibilidad de construir un espacio de encuentro con el otro y de transformar las emociones. La emoción cambia el lenguaje, pero a medida que fluye el lenguaje, el lenguaje también puede cambiar la emoción.

5.2.5 El comportamiento coherente

Para cerrar este marco teórico nos inspiramos en planteos tomados de la obra del pensador argentino Mario Rodríguez Cobo, Silo.

Es un autor difícil de abordar ya que su extensa producción escrita en su mayoría no está encuadrada dentro de los géneros típicos de la producción académica y científica, con excepción de *Aportes al pensamiento*, obra en la que incluye dos ensayos: “Psicología de la imagen”, y “Discusiones historiológicas” y en la que propone las bases para una *teoría de la acción* en la cual la *imagen* cumple una función fundamental.

Sin embargo, si es cierto, como han señalado algunos autores, por ejemplo Mac Intyre (2009), desde la filosofía moral, Varela (1997) desde la psicología o Vasilachis (2003) desde la sociología, que el conocimiento académico y científico tiene hoy por hoy poco para aportar acerca de los principales problemas prácticos sociales y psicológicos, el hecho de que la producción de Silo no esté encuadrada dentro lo académico y científico tal vez sea más una fortaleza que una debilidad.

No desarrollaré con exhaustividad las múltiples convergencias entre los planteos del *nuevo humanismo* (así se llama la corriente de pensamiento inspirada en Silo) y el ISD, simplemente menciono que en ambas corrientes se explicita el interés por contribuir al desarrollo humano y la concepción de que “lo humano” carece de una esencia más allá de su constitución histórica y social.

Silo propone un esquema general del psiquismo y del comportamiento humanos retomando, entre otras fuentes, la psicología fenomenológica de Merleau-Ponty, fundamentalmente *Fenomenología de la Percepción*.

Encontramos en sus obras (1991, 2006) un *esquema del psiquismo* en el que incluye conciencia, memoria, sentidos, percepción, atención, pero incorpora otros conceptos como los *centros de respuesta*, los *niveles de conciencia*, y sobre todo, estudia la *imagen* como un elemento esencial para explicar el funcionamiento del organismo humano.

En este esquema, la *conciencia* es el sistema de coordinación y de registro que efectúa el psiquismo humano. La conciencia *estructura* activamente los estímulos que le llegan. Estos estímulos pueden ser externos (lo que escucho, veo, etc.) o internos (calor, tensión muscular, etc.). Otros estímulos que llegan a la conciencia son los recuerdos, de la memoria. Con todos estos estímulos que toma, la conciencia elabora las *imágenes* que llevan la energía a los *centros* y entonces se da una respuesta.

Para Silo, estas respuestas se estructuran sobre la base de cuatro *centros de respuesta* diferenciados: vegetativo, motriz, emotivo e intelectual. Para este autor, igual que para Damasio, estos centros de respuesta están movidos en su base por el dolor y por el placer.

En cuanto a la función especializada que cumple cada centro en la respuesta encontramos:

El *centro vegetativo* es la base del psiquismo en el que se activan los instintos de conservación individual y de la especie y que excitados por señales correspondientes de dolor y placer se movilizan en defensa y expansión de la estructura total. (...)

El *centro motriz* (...) permite el desplazamiento del cuerpo en el espacio trabajando con tensiones y relajaciones.

El *centro emotivo* es el regulador y sintetizador de respuestas situacionales mediante su trabajo de adhesión o rechazo. De ese trabajo del centro emotivo se registra esta particular aptitud del psiquismo para experimentar las sensaciones de acercarse a lo placentero o de alejarse de lo doloroso, sin que por esto el cuerpo necesariamente actúe. (...)

El *centro intelectual* responde a impulsos de los mecanismos de conciencia conocidos como abstracción, clasificación, asociación, etcétera. Trabaja por selección o confusión de imágenes, (...) pudiendo elaborar formas de respuesta como imágenes simbólicas, signicas y alegóricas. Aunque éstas parecen abstractas e “inmateriales” de ellas se tiene registro sensorial interno y se las puede recordar,

Los centros trabajan como estructura, pero cada uno tiene características propias.

En toda acción, entonces, se reconocen tres dimensiones: la *motriz*, la *emotiva* y la *intelectual*. Se encuentra en esta manera de describir la acción la posibilidad de explicar de manera integrada los aspectos intelectuales, emotivos y motrices.

Por otra parte, en este esquema se distinguen distintos *niveles de conciencia*: sueño, semisueño, vigilia y vigilia atenta. En el nivel de sueño la persona no tiene relación con el mundo, sus sentidos externos trabajan a un nivel mínimo. En el nivel de semisueño aumenta el trabajo de los sentidos externos, pero la información que ellos entregan a la conciencia llega muy interferida por ensoñaciones y sensaciones internas. En el nivel de vigilia los sentidos externos aportan a la conciencia el mayor caudal informativo y se inhiben los sentidos internos, de esta manera la actividad de los centros de respuesta está orientada íntegramente al mundo.

A su vez, en el nivel de vigilia, se puede reconocer una manera de funcionamiento de *vigilia atenta* en la cual la conciencia toma por objetos de su percepción a los propios actos de conciencia.

Además, en el ser humano se da un sistema de relación con el medio al que se llama *comportamiento*, al que considera como un caso particular de expresión del psiquismo.

El *comportamiento* se estructura con las cualidades innatas propias de la estructura biológica a que pertenece el individuo y con las cualidades adquiridas que surgen del aprendizaje individual en el desplazamiento de la estructura psicofísica por el espacio y el tiempo. El aprendizaje va modificando el comportamiento con relación a las experiencias de acierto y error. Estos ensayos van dando pautas para la mejor adaptación del individuo, que se logra con las menores resistencias en el medio, el menor esfuerzo en el trabajo y el menor desgaste energético. Esta forma de adaptación posibilita un plus energético (energía libre) que puede ser utilizado en nuevos pasos de adaptación creciente. Silo (1995) afirma que la adaptación creciente se expresa en un *comportamiento coherente*. Este comportamiento se caracteriza por dos aspectos. Por un lado, en él se encuentran en la misma dirección el pensar, el sentir y el actuar. Por otro lado, cumple con la Regla de Oro (tratar a los otros como quiero ser tratado).

Cuando el comportamiento no es coherente, ya sea porque no están en unidad el pensamiento, la emoción y la acción, o porque se da a otros un trato que no se quiere recibir se producen *conflictos internos*, en el interior del psiquismo humano, que se manifiestan a su vez en *conflictos externos*, que pueden observarse por la falta de eficacia en la conducta (parálisis, desbordes motrices o emocionales, disfunciones fisiológicas, etc) y por las tensiones en las relaciones interpersonales.

6 Las metodologías

La tesis parte de un proceso de autoobservación sobre la propia práctica por el que pude determinar la situación problemática: la dificultad para utilizar el diálogo en el propio discurso en las situaciones áulicas y la insuficiencia de los planteos didácticos para enseñar el diálogo como manera de resolver conflictos en el marco de la enseñanza de la lengua materna.

Por un lado, en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992; Sanjurjo, 2005) encontramos la posibilidad de encaminar nuestro trabajo en términos de *comprender* el fenómeno que estudiamos y así pudimos formular las preguntas de investigación que nos marcaron un camino provisorio.

Una vez definida la pregunta se confrontaron los marcos teóricos de las propuestas didácticas existentes con nuevos marcos teóricos que permitieran abordar el problema desde una perspectiva más adecuada. En este sentido, Bronckart nos plantea que los problemas didácticos deben ser abordados *resolidarizando* las ciencias humanas y sociales ya que “todos los aspectos del funcionamiento social y psicológico intervienen en la situación didáctica” (2007: 132).

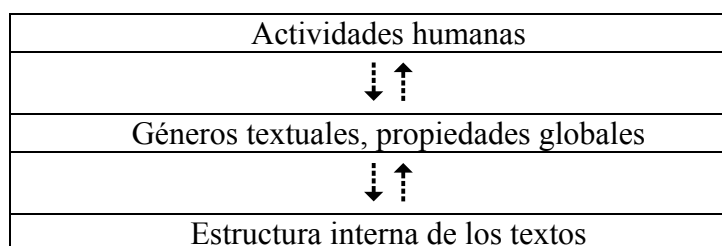
En el transcurso de la investigación se realizaron 4 observaciones de clase en la que se utilizó el enfoque etnográfico de observación no participante, con un registro mediante filmación, en las que se buscaban datos empíricos que permitieran ejemplificar y comprender el conflicto en el diálogo de la interacción docente-alumno.

En la propuesta de Bronckart (2002, 2004 y 2007) encontramos un modelo adecuado para analizar las dificultades de enseñanza y aprendizaje propias del género que abordamos así como un modelo para el análisis de la interacción docente-alumno (2002).

Por otra parte, es este mismo autor quien afirma que las investigaciones en didáctica solo tienen sentido cuando sirven “construir instrumentos didácticos” (2007: 143). Por esta razón cerramos la tesis con una secuencia didáctica.

7 Diálogo y conflicto: géneros textuales y prácticas sociales

Bronckart propone, siguiendo a Voloshinov, un proceso de análisis descendente de la actividad del lenguaje:



Vimos que para Bronckart, el estudio del lenguaje y su planteo didáctico, están en una relación dialéctica entre lo sociológico y lo psicológico: La definición del texto como manifestación de la actividad verbal nos pone en presencia de la dimensión sociológica, y la definición de texto como producto de una acción verbal nos pone en presencia de la dimensión psicológica.

Como hemos planteado, esta tesis pretende ser un aporte a la enseñanza del “diálogo” como forma de resolver conflictos.

En la propuesta de Bronckart la “finalidad general de la enseñanza de la lengua apunta al dominio de los géneros, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunitaria y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como apoyo técnico para esa finalidad global”.

Como ya sabemos, los géneros textuales son constructos socioculturales en permanente cambio. Algunos géneros están muy estabilizados y son muy identificables para los usuarios, pero en otros casos puede no haber acuerdo en la definición y clasificación.

En el caso del “diálogo como forma de dirimir conflictos”, estamos frente al género que podríamos llamar “diálogo argumentativo”, género que aparece superpuesto con lo que a veces también llamaríamos “discusión”.

Los docentes que intentan profundizar en esta enseñanza se encuentran con serias dificultades, ya que socialmente no abundan ejemplos de diálogos que resuelvan conflictos. A través de la prensa y de la vida cotidiana estamos con mucha frecuencia en contacto con conflictos que justamente no se resuelven mediante el diálogo.

Los alumnos escuchan el habitual consejo “las cosas hay que hablarlas” de boca de adultos que cuando ellos mismos están involucrados en conflictos no pueden resolverlos con palabras.

Por lo tanto, cuando como docentes de la lengua materna nos proponemos enseñar a utilizar el dialogo como manera de dirimir conflictos estamos tratando de gestar un género más que enseñando en género estabilizado.

7.1 Antecedentes. La enseñanza de géneros cercanos al diálogo en situaciones de conflicto

En general, esta enseñanza ha sido encarada en dos áreas diferentes.

En el área de la enseñanza de la lengua y en el área de la educación en valores, o desarrollo de la moral. De cada una de estas áreas voy a comentar un ejemplo de una propuesta acabada y voy a comentar qué es lo que nuestra propuesta podría aportar para complementar estos desarrollos.

7.1.1 La enseñanza de la argumentación

Específicamente en el campo de la didáctica de la lengua, la enseñanza del diálogo en situaciones de conflicto está vinculada con la enseñanza de la argumentación. Un ejemplo dentro del marco del ISD lo tenemos en las secuencias didácticas armadas por Dolz y Pasquier, en principio elaboradas para enseñanza de argumentación en Suiza, para el francés como lengua materna en un nivel equivalente a los primeros años de nuestra secundaria y luego traducidos y adaptados al español. En dos de estas secuencias, “Escribo mi opinión” y “Argumentar para convencer”, la propuesta es que los alumnos adquieran capacidades para poder expresar buenos argumentos, defender adecuadamente el propio punto de vista, reconocer otros puntos de vista y poder negociar etc. Son capacidades relacionadas con el pensamiento formal.

Sin duda, en estas dos secuencias hay un desarrollo acabado del tipo de actividades que se pueden plantear en el aula en relación a este tema, pero los autores aconsejan trabajar “situaciones en las que los temas propuestos no estén excesivamente relacionados con implicaciones ideológicas o emocionales” para evitar “polémicas que pueden escaparse de las manos y alejarnos del objetivo”. (Dolz y Pasquier, 1996: 77). Por esta razón, a los efectos de resolver mediante el diálogo las situaciones donde el conflicto ya está presente, no encontramos en estas propuestas actividades específicas, si no más bien complementarias.

7.1.2 La enseñanza del razonamiento moral

Por otro lado, en estrecha relación con este género, están todas las investigaciones realizadas acerca del razonamiento moral, ya que en toda discusión hay un conflicto de valores. Existen numerosas experiencias (Hersh y otros: 1984, Díaz-Aguado: 1993) que utilizan la discusión sobre dilemas éticos como modo de estimular el desarrollo moral, inspirados en los planteos y Piaget y Kohlberg.

Lawrence Kohlberg abordó el planteo de Piaget acerca de los estadios en el desarrollo moral, relacionándolos con la construcción de escuelas de gestión democrática. Sus investigaciones demuestran la importancia de las interacciones entre pares pero también el rol del profesor en la educación ética. Para Kohlberg y para Piaget los estadios cognitivos están relacionados con los estadios morales y ambos relacionan la afectividad con el desarrollo moral. Los estadios más avanzados son más estables, permiten resolver mayor cantidad de situaciones. Si bien Piaget profundizó en la descripción de los estadios cognitivos, él mismo se encargó de relativizar la posibilidad de hacer distinciones muy tajantes entre la cognición, la afectividad y la voluntad.

Recordemos que según Piaget el ser humano evoluciona desde una etapa premoral, en la que el niño no tiene conciencia de las reglas, hacia una etapa “heterónoma” (en la que las reglas se consideran impuestas desde afuera), y finalmente se llega a una etapa autónoma, en la que se reconoce que la moral son reglas construidas, con las que se puede acordar o no. Kohlberg continuó su investigación en este campo y formuló una teoría del desarrollo moral que se considera consolidada para los estudiosos de este tema y en general es tomada como referencia para las propuestas pedagógicas relacionadas con los valores.

Sintetizaré las etapas que presenta este autor para relacionarla con la propuesta que estoy tratando de formular, según la versión que proponen Hersh y otros (1984).

Kohlberg plantea que el razonamiento moral evoluciona a lo largo de la adolescencia y hasta la edad adulta joven, y que depende del desarrollo de ciertas capacidades cognitivas. Esta evolución se da según una secuencia de niveles y etapas. Cada etapa refleja un método de razonamiento frente al planteamiento de dilemas morales. Kohlberg afirma que a pesar del vínculo estrecho entre desarrollo moral y desarrollo cognitivo, el crecimiento de este último no es suficiente para garantizar el desarrollo moral, y que la mayoría de los adultos nunca llegan a pasar de la etapa 5 del desarrollo moral. Estas son los niveles y etapas que propone:

Moral preconvencional

Estadio 1. De orientación hacia el castigo y la obediencia. En esta etapa la bondad o maldad de un acto depende de sus consecuencias.

Estadio 2. De "hedonismo ingenuo". En esta etapa las personas siguen las reglas con fines egoístas. Se valoran los actos en función de las necesidades que satisfacen.

Moral convencional

Estadio 3. La etapa de "orientación del niño bueno". En esta etapa los actos se valoran según complazcan, ayuden o sean aprobados por los demás. Se evalúa la intención del actor y se tiene en cuenta las circunstancias.

Estadio 4 De la "preocupación y conciencia sociales". En ella se toma en consideración la voluntad de la sociedad reflejada en la ley: lo correcto es la obediencia a la norma, no por temor al castigo sino por la creencia de que la ley mantiene el orden social.

Moral postconvencional

Estadio 5. La persona va más allá de la sociedad y se orienta hacia una sociedad ideal, definiendo sus criterios no por el mantenimiento del sistema establecido si no por el aporte hacia la construcción de una sociedad en la que estén garantizados los derechos y el bienestar de todos sus miembros. Este estadio que suele llamarse la "filosofía de los derechos humanos".

Estadio 6. El más evolucionado desde el punto de vista moral, al cual denomina "la aplicación de la Regla de Oro de segundo orden". En este estadio los actores en una situación de conflicto son capaces de asumir todos los roles que están en juego y pueden dar una respuesta en la que se contemplan los intereses de todos los sujetos que están participando del conflicto, si todos los sujetos actuaran de acuerdo a la Regla de Oro. Se rige por criterios de universalidad y reversibilidad.

Kohlberg y sus colaboradores investigaron profundamente la aplicación de su teoría en el ámbito educativo y pudieron comprobar la eficacia de utilizar la discusión entre pares de dilemas hipotéticos o reales para hacer avanzar la estructura del razonamiento moral. Sin embargo, también comprobaron que pese a los resultados positivos los docentes que participaron de la investigación no continuaban utilizando el método una vez finalizada la experiencia. (Díaz Aguado, 1993: 128).

Un dato muy interesante es que cuando, dentro de su equipo de investigación, replicaron la propuesta en una cárcel no arrojó resultados positivos y la explicación que se encuentra es que "la condición fundamental para el desarrollo moral, para el desarrollo del sentido de la justicia, no es la participación en grupos de discusión moral sino *la inserción en una comunidad justa*" (Kohlberg, 1972: 10 citado por Díaz Aguado 1993: 129).

María José Díaz-Aguado, en la Universidad Complutense de Madrid, viene investigando, desde hace mucho tiempo, la relación entre los razonamientos morales y los conflictos en las instituciones escolares. Esta investigadora ha podido verificar la secuencia evolutiva descrita por Kohlberg cuando se hace razonar a los sujetos frente a diferentes dilemas hipotéticos o reales y ha llegado a la conclusión de que el hecho de que los alumnos escuchen a otros pares expresando razonamientos más evolucionados facilita que entren conflictos cognitivos con sus propios razonamientos y así avancen hacia estructuras de razonamiento más evolucionadas. Según esta autora, el marco teórico que permite explicar estos resultados es el modelo sociohistórico de la psicología de la actividad.

Trascribiremos a continuación una serie de razonamientos reales realizadas por alumnos frente a situaciones conflictivas reales, que ejemplifican los diferentes estadios, en investigaciones realizadas por el equipo de Díaz Aguado:

ESTADIO UNO: Orientación al castigo y realismo moral.

-(9 años) "El otro día unos niños me quitaron el bollo y me dio mucha rabia. *¿No debían quitarte el bollo?* No. *¿por que?* Porque no hay que quitar, hay que pedir *¿por que no hay que quitar sino pedir?* Porque no hay que quitar. *¿Y tu que debías hacer cuando te lo quitaron?* Decírselo a la señorita para que les castigara. *¿La señorita debía castigarles?* Sí *¿por qué?* Porque no hay que quitar las cosas".

ESTADIO DOS: Perspectiva individualista instrumental.

-(10 años) "Un día que yo había quedado con una amiga para ir al patio, mis padres me dijeron que fuera a casa de mi tía. *¿Y que debías hacer?* Pues ir a casa de mi tía. *¿por que?* Porque si no se podían enfadar conmigo y no quería que se enfadaran. *¿que podía pasar si se enfadaban?* No sé. *¿que hiciste?* Ir a casa de mi tía. *¿por que te costaba tanto decidir?* Porque si me iba con mi amiga, se enfadaban mis padres y si me iba con mi tía, se enfadaba mi amiga y a lo mejor ya no quería ser amiga mía. *¿es importante que no se enfaden los amigos?* Sí, porque si no no quieren ser amigos tuyos, y es importante tener amigos porque te pueden ayudar y todo eso".

ESTADIO TRES: Normativa interpersonal, reciprocidad de segundo grado sin coordinación de deberes y derechos recíprocos.

-(13 años): "Mis padres se llevan bastante mal. Al llegar un día a casa los encontré discutiendo. Mi padre gritaba y mi madre le decía que no la tocara. Entonces yo instintivamente me metí y le dije a mi padre que no gritara. El me dijo que me callara y me empujó o me pegó. Y yo le devolví el empujón y me fui. Fue un momento de arrebatos y ahora me arrepiento porque yo no soy quién para meterme en los problemas que tengan dos personas. Nunca se debe llegar al extremo de utilizar la fuerza con tu padre. Para eso no hay excusa. *¿que debías haber hecho?* Desde luego no lo que hice. Decirle por favor que no gritara, eso sí, pero cuando él me pegó yo me debería haber aguantado. Además, si él se volvía contra mí, dejaba de lado el otro problema que era con mi madre. . Yo tenía que haberme aguantado y quizá así solucionaba algo. *¿por que crees que debías haberte aguantado?* En ese momento estaba histérica. Yo quería que se calmara y que hablaran entre ellos porque es la única forma de entenderse y de convivir bien, de que todo el mundo viva feliz. Y para lograr eso hubiera sido mejor aguantarme."

ESTADIO CUATRO: Coordinación de deberes y derechos recíprocos, preocupación por la coherencia e imparcialidad.

-(14 años): "Una compañera y yo en una evaluación tuvimos la misma nota y luego en las notas a mí me puso más baja, teniendo las dos la misma. No dije nada porque soy vergonzosa e igual me cogía manía para otra evaluación. Pero tenía que haber hablado con el profesor y decirle que no estoy de acuerdo. Los profesores se equivocan también. Son unas personas que han elegido un trabajo y tienen que educarnos. Yo soy parte de su trabajo y mi opinión tiene importancia. El no puede hacer lo que quiera, tiene que escuchar nuestra opinión porque somos personas igual que él y nuestra opinión debe ser escuchada."

ESTADIO CINCO: Jerarquía de derechos universales.

-(24 años): "Una persona descubre una cultura, unos valores; y se da cuenta de que este pueblo está reprimido; y piensa que no puede estar impasible. Se da cuenta que un camino es la violencia. Y comienza una crisis de valores. Está dentro de este pueblo; pero las condiciones no son tan extremas como para emplear la violencia. Hay otros caminos: la educación, la resistencia pasiva... *¿por que te plantea un conflicto moral la violencia?* Porque al final, la violencia va en contra de un valor máximo que es la vida humana, y no tiene sentido que para eliminar la represión sacrifiques vidas humanas; que vayas en contra de ese valor superior. Además, la violencia no parece que dé ningún resultado. Ahora, después de este conflicto pienso llevar una tarea educativa que puede superar la situación de opresión de una manera pacífica; recuperar los valores culturales por cauces culturales." (Díaz Aguado, <http://diaz-aguado-convivencia.blogspot.com/2008/02/2.html>, consultado el 21 de marzo de 2010)

Como hemos dicho, se considera que la posibilidad de salir de las situaciones de conflicto mediante razonamientos requiere del pensamiento formal, como condición necesaria pero no suficiente. Según los autores mencionados, en las sociedades occidentales el porcentaje de sujetos que alcanzan el pensamiento formal es alrededor del 50 % y de sujetos que alcanzan el quinto estadio, el razonamiento moral basado en principios, es de alrededor del 15 %. (Díaz Aguado 1993: 30).

Estas investigaciones nos ofrecen un marco adecuado para interpretar algunas dificultades con las que los docentes de todas las áreas nos enfrentamos cuando nos proponemos enseñar a nuestros alumnos a que utilicen el diálogo como manera de resolver conflictos.

La ética discursiva, o ética comunicativa que desarrolla Habermas en su *Teoría de la acción comunicativa* es continuadora de estos planteos de Kohlberg:

En los contextos de acción comunicativa sólo puede ser considerado capaz de responder de sus actos aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas. (...) Un grado más alto de racionalidad comunicativa amplía, dentro de una comunidad de comunicación, las posibilidades de coordinar las acciones sin recurrir a la coerción y de solventar consensualmente los conflictos de acción (en la medida en que éstos se deban a disonancias cognitivas en sentido estricto). (Habermas 1999: 32).

Ya fueron mencionados en el marco teórico los tres mundos del conocimiento que plantea Habermas, y los respectivos criterios para evaluar las acciones.

En la acción comunicativa “los actores buscan alcanzar la comprensión de la situación de acción y de sus planes de acción, con el objeto de coordinar acciones por medio del acuerdo” (Habermas 1999: 124). En contraste con los criterios de empleados para evaluar las acciones en los otros mundos, “la acción comunicativa es juzgada de acuerdo con el criterio de comprensión alcanzada” (Wertsch, 1993: 28).

7.2 El conflicto en el diálogo docente-alumno

*De todos los recursos con que cuenta la clase, el
más valioso es nuestro comportamiento como
maestros*
Cazden (1991)

Si el propósito es enseñar a que nuestros alumnos prioricen el diálogo como manera de resolver conflictos, los docentes están en problemas no solo porque socialmente es una práctica poco frecuente, sino también porque los docentes adentro del aula muchas veces no logramos resolver los conflictos mediante el diálogo.

Para clarificar qué ocurre en el caso del conflicto será pertinente compararlo y oponerlo con los casos en que el conflicto no existe y decimos que dos personas están “conversando”. La conversación es un género oral que es claramente reconocido.

En la clasificación de tipos discursivos que propone Bronckart, la conversación es un *discurso interactivo*. Esto significa que, por un lado, los parámetros físicos de la acción verbal están implicados en la conversación; por el otro las representaciones que se activan en la conversación se organizan “por referencia más o menos directa a las coordenadas generales del mundo de la acción verbal en curso. Por lo tanto, los hechos se presentan como accesibles en el mundo común de los protagonistas de la acción verbal; no son contados, si no que son mostrados o incluso *expuestos*” (2004: 96).

Una conversación tiene la característica de la fluidez; hay *un mundo de trasfondo* que se comparte y es lo que permite que entre los interlocutores se comprendan con facilidad: “el concepto abstracto de mundo es condición necesaria para que los sujetos que actúan comunicativamente puedan entenderse entre sí sobre lo que sucede en el mundo” (Habermas p. 30).

Cuando esa fluidez que caracteriza a la conversación se interrumpe, es frecuente que esa situación se tematice, como cuando decimos por ejemplo:

-Dejen de discutir

-No estamos discutiendo, estamos hablando.

O:

-No me grites

-No te estoy gritando, te estoy diciendo

No siempre es fácil distinguir cuándo un intercambio verbal es o no una conversación. Como todo género textual, está formado por algunos textos muy típicos y otros que constituyen una *nebulosa* que los acompaña.

Pero en todo caso, la conversación como género textual no es lo más característico del discurso del docente en el aula. En las interacciones verbales entre los docentes y los alumnos están

frecuentemente presentes las tensiones de diferente nivel que caracterizan al conflicto, más o menos expuesto.

En el aula se manifiestan choques entre los mundos representados por los alumnos y por los docentes, relacionados con choques generacionales y culturales. Cada generación se establece en un mundo que ha sido dicho antes, es heredera de un pasado con el cual confronta sus propias representaciones. Como docentes de escuelas en las que recibimos adolescentes de clases sociales que por primera vez llegan al nivel secundario, sentimos que nuestros alumnos no comparten nuestras representaciones sobre la escuela.

Juan Sánchez Enciso, experimentado profesor de Lengua y Literatura, español, relata en su libro *Convivir en la palabra* sus sentimientos y sensaciones con respecto a su experiencia como profesor de alumnos en “el Badalona 9” (un colegio de las afueras de Barcelona que intentó dar a la escuela un lugar de resistencia ante la desigualdad social y la exclusión). Dice este autor: “Compartimos (sus compañeros de trabajo y él) la percepción de que nos faltaba la complicidad básica con los estudiantes sobre lo que es y lo que no es una clase: el conjunto de valores, ceremonias, roles que definen qué se puede esperar en un aula. Nuestros alumnos no lo saben o no lo quieren saber” (2008, p 26). Esto genera expectativas incumplidas en la relación docente-alumno, lo que con frecuencia despierta una emoción de rechazo mutuo. Esta emoción de rechazo origina conflictos que en algunos casos no se resuelven pero el docente logra acallarlos apelando a la autoridad o a la amenaza (ya sea con la calificación o con sanciones). En otros puede desencadenar conflictos más explícitos y tensiones interpersonales, incompatibles con el tipo de vínculo que requiere una relación en la que sea posible la enseñanza y sea posible el aprendizaje. Otras veces el docente acepta desviar su plan de clase y proponer alternativas que generen menos resistencias (Bronckart 2007: 184), incluso puede dejarlos hacer “nada”, que suele ser eficaz como estrategia para que el conflicto quede disimulado.

Jay Lemke, en *Aprender a hablar ciencia, lenguaje, aprendizaje y valores*, analiza con mucho detalle cómo se da en el aula el manejo del poder por parte del docente y llega también a la conclusión de que “el conflicto entre profesores y alumnos es una constante en las aulas.” y que los docentes aceptan que “el uso del poder y hasta de la fuerza para que los alumnos hagan lo que queremos se justifica por su natural irresponsabilidad”. Un tanto provocativamente afirma que “en nuestra sociedad los adultos oprimen a los niños al igual que los blancos han oprimido a los negros y los hombres a las mujeres”.

Lemke también menciona las contradicciones entre las representaciones de los docentes y los alumnos: “Muchos alumnos no comparten con el profesor sus valores (...) referentes a los niveles aceptables de ruido y la expresión emocional, la puntualidad, o la vestimenta correcta. Les humilla la derogación de sus propios valores (...) Creen que la escuela les está haciendo perder el tiempo (...) Desde su punto de vista, se les está obligando a memorizar datos inútiles y les dice que ellos son inútiles cuando se niegan a hacerlo.” (p. 99)

Dice Lemke que esta actitud de los docentes no debería aceptarse con naturalidad, ya que en este caso estamos aceptando que el fin justifica los medios, y que deberíamos tener en cuenta los valores de nuestros alumnos y el punto de vista de sus propios intereses “tan seriamente como nos gustaría que se tomaran los nuestros.” (p. 98).

7.2.1 Por poner un ejemplo

Analizaremos un fragmento de la desgrabación de una clase observada en septiembre de 2008, en una escuela secundaria de Villa Gesell. Es un intercambio entre la docente y una alumna que se da cuenta de que la profesora no la ha nombrado al pasar lista.

Alumna: -Y yo? Luján no dijo...

Docente: -No, no dije. (En un tono más bien bajo, como al pasar)

Alumna: -¡Qué mala onda...!

Docente: -¿Quién? (En voz mucho más alta)

Alumna: <i>-Luján</i>
Docente: <i>-No, ¿quién “mala onda”?</i> (En el mismo tono alto)
Alumna: <i>-Yo</i>
Docente: No dice nada, hace un gesto.

Podemos reconocer en este diálogo el siguiente plan general:

Una alumna le reclama que no está en la lista	<i>-¿Y yo? Luján no dijo...</i>
La profesora minimiza el hecho	<i>-No, no dije. (En un tono más bien bajo, como al pasar)</i>
La alumna critica a la docente.	<i>-¡Qué mala onda...!</i>
La profesora se ofende y conmina a la alumna que asuma lo que ha sugerido	<i>-¿Quién? (En voz mucho más alta)</i>
La alumna trata de disimular lo que ha dicho	<i>-Luján</i>
La profesora vuelve a conminarla	<i>-No, ¿quién “mala onda”?</i> (En voz mucho más alta)
La alumna desmiente haber dicho que la profesora es mala onda	<i>-Yo</i>

Si analizamos la estructura interna del diálogo encontramos:

Fases		Actos de habla
Apertura	<i>-Y yo?</i>	preguntar
Transacción (en la cual se co-construye el contenido temático)	<i>Luján no dijo...</i>	<i>afirmar-reprochar</i>
	<i>-No, no dije.</i>	<i>minimizar</i>
	<i>-¡Qué mala onda...!</i>	<i>evaluar, criticar</i>
	<i>-¿Quién?</i>	<i>acto de habla directo: confirmar, quitarse una duda. Acto de habla indirecto: enfrentar, exponerla, explicitar, desafiar</i>
	<i>-Luján</i>	<i>trata de desviar la atención, se quiere retirar del conflicto que ha generado su trasgresión</i>
	<i>-No, ¿quién “mala onda”?</i>	<i>intento de que la alumna se desdiga públicamente</i>
	<i>-Yo</i>	<i>acto de habla directo: autoinsultarse. Acto de habla indirecto: “rectificarse: no dije que ud es mala onda”</i>
Cierre	<i>-Interjección, gesto</i>	No hay

El texto se produce, como ya dijimos, en una hora de clase de Prácticas del Lenguaje en un aula de una escuela secundaria pública de Villa Gesell. La población que concurre a la escuela es de clase media y clase media-baja.

Los interlocutores del fragmento que analizaremos son una alumna, de apellido “Luján” y la docente. La alumna hacía algún tiempo que no estaba presente en la clase de esta docente (al comienzo de la clase la docente se había mostrado sorprendida de su presencia: “Quién tenemos acá! Una aparición!”)

Analicemos otros aspectos del contexto objetivo y sociosubjetivo:

<p>-¿Y yo? Luján no dijo... -No, no dije.</p>	<p>En este caso, las dos coinciden en que un hecho no ocurrió: la profesora no mencionó el apellido de la alumna. Pero el mismo hecho es vivido de maneras muy diferentes por una y por otra. Para la alumna parece ser importante, ya que se lo hace notar con un tono de reproche. Para la profesora en cambio, parece no tener ninguna importancia ya que no da ningún tipo de explicación, simplemente confirma que no lo ha dicho, con un tono bajo, como al pasar.</p>
<p>-¡Qué mala onda...!</p>	<p>La alumna expresa un contenido veraz en el mundo subjetivo, pero ilegítimo en el mundo social. Es una trasgresión en el mundo social.</p>
<p>-¿Quién?</p>	<p>La docente manifiesta irritación, vivencia del mundo subjetivo.</p>
<p>-Luján</p>	
<p>-No, ¿quién “mala onda”?</p>	<p>En este caso hay un desacuerdo en el mundo objetivo ya que para la alumna la profesora es “mala onda” pero la profesora no está de acuerdo con esto y trata de que la alumna lo desmienta.</p>
<p>-Yo</p>	<p>La alumna no es sincera. El texto perdería toda lógica si la alumna hubiera estado expresando desde el comienzo que ella es mala onda. Sin embargo, mediante esta falta de sinceridad ha reparado la trasgresión social y se restablece el orden.</p>

Trataremos ahora de analizar las responsabilidades enunciativas en el texto.

Dice Bronckart que “en su calidad de agente de la acción verbal que se materializa en un texto empírico, el autor es aparentemente responsable de la totalidad de las operaciones que dan al texto su aspecto definitivo”. Sin embargo, muchos lingüistas han notado la insuficiencia de esta mirada para analizar numerosas operaciones en las que el autor manifiestamente no asume la responsabilidad de lo que expresa. La versión más obvia de esto que estamos diciendo es el caso en que el enunciador cita la voz de alguien de manera explícita, utilizando lo que llamamos el discurso directo o el indirecto.

Un lingüista que ha hecho de sus análisis una especialización de estos temas es Ducrot, quien desarrolla estos aspectos muy minuciosamente con su “teoría polifónica de la enunciación”. Como el texto que estamos analizando es realmente muy complejo de analizar desde el punto de vista de la responsabilidad enunciativa, hemos recurrido a este autor ya que encontramos en su teoría elementos que nos permiten justificar la interpretación del sentido del texto.

Ducrot parte de decir que en general creemos que si comprendemos una lengua somos capaces de atribuir significaciones a los enunciados. Ducrot afirma que “Un lingüista que postula que tal o

cual enunciado (...) posee tal significación (...) tiene a menudo la impresión de que está registrando un dato o comprobando un hecho”. Sin embargo, dice este autor, no es posible asignar una significación a un enunciado sin tener en cuenta el contexto. Pone el ejemplo de que la expresión “Qué lindo día” podría querer decir según el contexto “Qué mal tiempo”, “No tenemos mucho para decirnos”, y otras muchas cosas.

Ducrot plantea que si bien elaborar una teoría semántica que dé cuenta de cómo se construye la significación en cada uno de los contextos en que un enunciado podría ocurrir es evidentemente una tarea muy compleja, tanto que “solo puede exigirse a la ciencia-ficción”, es un objetivo “legítimo y hasta necesario” y hacia este objetivo deben dirigirse las investigaciones lingüísticas. (Ducrot, 2001, p. 30).

Es en este marco que este autor plantea la siguiente hipótesis: Que los enunciados sí tienen una primera significación, a la que le llama significación semántica-lingüística, y que esa primera significación se activa cuando estamos en presencia de un enunciado y que solo después de entrar en contacto con esa primera significación se incorpora el “componente retórico”, o sea un componente que tiene en cuenta las circunstancias en las que ha sido dicho el enunciado. De la relación entre estos dos componentes puede extraerse el sentido que un enunciado tiene en una ocurrencia real.

Para ejemplificar su planteo propone una distinción entre el presupuesto y el sobreentendido. Según Ducrot, el efecto de sentido que produce la presuposición está relacionado con el componente lingüístico-semántico, en cambio, el sobreentendido necesita del componente retórico para ser interpretado.

Para analizar el texto que venimos analizando nos es especialmente útil la descripción que este autor realiza de los sobreentendidos.

Dice este autor que uno de los rasgos característicos de los enunciados con sobreentendidos es que ellos tienen una “significación literal” diferente de la significación real del sobreentendido y esta significación se nos aparece como “agregada”.

Con esta introducción de Ducrot vamos a observar el intercambio:

-¿Y yo? *Luján no dijo...*

-No, no dije.

-¡Qué mala onda!

A partir de este intercambio, en el diálogo comienza una negociación, ciertamente tensa, que trata de explicitar cuál es el sentido del enunciado “Qué mala onda”.

Lo primero que interpretamos como oyentes de este intercambio es sin dudas que para la alumna hay una relación causa/consecuencia entre el primero y el segundo enunciados, que se explicitaría más o menos así: “Ud es mala onda ya que no me nombró”, o “Ud tiene mala onda conmigo ya que no me nombró”, o, incorporando más elementos “Ud no me nombró, no me tiene en su lista, no me considera, por lo tanto Ud es mala onda o tiene mala onda conmigo”.

Sin embargo, un instante después, la alumna está atribuyéndose la mala onda a sí misma: la docente le pregunta “¿quién ‘mala onda’?” y ella responde “yo”. ¿Qué ha ocurrido?: la alumna no quiere asumir públicamente la responsabilidad de decirle “mala onda” a la profesora, se ha atrincherado tras el sentido literal de sus palabras¹, y ofrece otra interpretación de lo que ha dicho. Esta es justamente la “ventaja” de los sobreentendidos, permiten “decir sin decir”.

Ahora, Ducrot se pregunta cómo es que el oyente descubre el sentido verdadero de un sobreentendido, habida cuenta de que está excluido del sentido literal. Y la respuesta que da es que este sentido se descubre luego de aplicar razonamientos lógicos y psicológicos, y de analizar las circunstancias en el que el enunciado ha sido dicho. Para que aparezca un sobreentendido, el oyente debe detectar la existencia de alguna regla que ha sido trasgredida y hacer un razonamiento veloz, instantáneo.

¹ Dice Ducrot en relación al ejemplo que él trabaja: “Si se me acusa por ello de hablar mal de la gente siempre puedo atrincherarme detrás del sentido literal de mis palabras, dejando al interlocutor la responsabilidad de interpretarlas como quiera”.

Ducrot lo expresa así, aplicado a otro ejemplo²: “El razonamiento del oyente (razonamiento que, como en el caso que nos ocupa, puede volverse casi automático y cristalizarse en una especie de institución) debe reconstruirse entonces del siguiente modo: mi interlocutor no tenía derecho a decir X’ (Usted profesora es mala onda); por lo tanto si dijo X (“qué mala onda”), que es el enunciado lícito más cercano, a X’, hay probabilidad de que haya pensado X’”. (Ducrot, 2001: 36).

Como vimos, lo que caracteriza al sobreentendido es justamente que el enunciador no se hace cargo de lo que expresa (en oposición a lo afirmado y a lo presupuesto). Dice Ducrot: “Si pensamos en el sistema de pronombres, podríamos decir que lo presupuesto se presenta como si perteneciera al ‘nosotros’, mientras que lo afirmado es reivindicado por el ‘yo’ y el sobreentendido se deja librado al ‘tú’” (Ducrot, 2001: 34).

En el caso del diálogo que estamos analizando, el “tú”, la profesora, no está dispuesta a asumir el sobreentendido (“Usted profesora es mala onda”) y se ocupa de explicitarlo con mucha claridad. Su pregunta “¿Quién mala onda?” busca justamente conminar a la alumna a que asuma o desmienta el significado sobreentendido. Encontramos perfectamente ejemplificado en esta situación que somos responsables frente a nosotros mismos y frente a los demás de las acciones verbales que realizamos. No podemos eludir la responsabilidad de haber tomado la decisión de decir tales palabras en tales circunstancias, nuestra dimensión humana es la *acción*, no los *acontecimientos*.

La alumna tampoco quiere asumir lo que ha dicho, sabe que eso la pone en una situación más difícil de sostener y opta por una salida extraña si la consideramos en su dimensión lingüístico-semántica: decide aclarar que en realidad quiso decir que ella misma era mala onda. Aunque incoherente desde el punto de vista lógico, su respuesta consigue acallar el conflicto que había despertado el hecho calificar a la profesora como “mala onda”.

Vimos que para Bronckart el lenguaje tiene un carácter profundamente histórico. Como usuarios de una lengua, y como miembros de una cultura, tenemos acceso a ella a partir de textos y de signos que han sido “elaborados y negociados por las generaciones precedentes.” Este autor afirma que “los mundos representados han sido ‘dichos’ mucho antes de nuestra existencia y los textos y signos que los han constituido siguen conservando la huella de esta construcción histórica permanente”. Por esto la constante negociación de significados de los signos se da en la “confrontación con las representaciones vehiculadas por los textos de los contemporáneos” pero también en la “confrontación con las representaciones que los textos de las generaciones anteriores han ido configurando”. (2004: 28-29).

Esta mirada sobre el proceso humano, según la cual cada generación es heredera de un pasado con el cual confronta sus propias representaciones, creo que es útil para comprender, en parte, el diálogo entre la alumna y su profesora, y los permanentes conflictos de este tipo. Por un lado tenemos las representaciones de la alumna acerca de lo que se le puede decir a una docente. Ella como alumna puede decirle “mala onda” a la docente. Pero esta representación parece estar lejos de ser compartida por su interlocutora.

8 Para ir cerrando

Si queremos avanzar en la construcción de escuelas más democráticas e inclusivas, necesitamos utilizar el diálogo cuando nos encontramos con conflictos.

Para poder utilizar el diálogo en los conflictos, necesitamos ser más concientes de cómo las emociones determinan el contexto de la acción verbal y tener más manejo de ellas. Necesitamos que las emociones dejen de tener un efecto desencadenante, que no haya una respuesta comportamental directa cuando nos encontramos con una señal que nos despierta miedo, ira, etc, sino que seamos capaces de responder a esa señal con otra señal, convertir a esa señal en un proceso de negociación e iniciar así una conversación.

² El autor analiza el sobreentendido “A Jacobo le gusta mucho el vino” que puede encontrarse en el enunciado “A Jacobo no le disgusta el vino”.

Si aceptamos la tesis de la interiorización que planteara Vygotski, los docentes adentro del aula debemos tener un comportamiento coherente con lo que pretendemos enseñar, debemos poder resolver mediante el diálogo los conflictos que vivimos con nuestros alumnos, o por lo menos tendríamos que intentarlo. No podemos dialogar con nuestros alumnos si no somos capaces de construir juntos un mundo común, lo que permite que las personas se entiendan: “El mundo sólo cobra objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como uno y el mismo mundo por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y de acción”. Ese mundo de representaciones, que viene delimitado “por la totalidad de las interpretaciones que son presupuestas por los participantes como un saber de fondo” (Habermas, 1999: 124) y que lo necesitamos para comunicarnos, a veces no lo tenemos con nuestros alumnos.

Bien podríamos decir entonces que enseñar el diálogo como forma de resolver conflictos es, en parte, tematizar con nuestros alumnos esas representaciones no compartidas, que sería como realizar con ellos acciones comunicativas cada vez que aparece el disenso.

Si tenemos en cuenta lo complejo que es alcanzar esta *racionalidad comunicativa* debemos reconocer que el objetivo de que nuestros alumnos aprendan a dialogar como manera de resolver conflictos es un objetivo legítimo, pero sin duda sumamente ambicioso, reflexión que lleva a considerar cuánto es el tiempo didáctico que estamos dispuestos a utilizar para avanzar en esta dirección.

Estamos frente a un tema que seguramente valdrá la pena seguir investigando desde la integración de las distintas ciencias humanas que nos propone el ISD.

Como un aporte a esos nuevos estudios, con la idea de probarla y mejorarla a futuro, compartimos una secuencia didáctica en la que hemos intentado integrar algunos de los aspectos trabajados en la tesis.

9 Secuencia didáctica para aprender a usar el diálogo como manera de resolver conflictos

9.1.1 Orientaciones generales para los docentes

Tal vez, al decir “diálogo” se espera una serie de talleres para trabajar con la oralidad. Sin embargo, no se limitan a esa práctica, ya que entendemos que la enseñanza de la lengua debe abordarse de una manera integral, a partir de los usos reales del lenguaje, sin fragmentar artificialmente las prácticas de oralidad, escritura y lectura. Además, se ha observado, como lo plantea Dolz (1994) en “La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación”, que el trabajo y la reflexión sobre los textos argumentativos escritos ejercen un efecto de retorno sobre los textos orales.

Cuando una situación se vive como un conflicto es justamente por la imposibilidad de encontrar las palabras adecuadas para resolver las diferencias con el otro. En el conflicto, o bien definitivamente no hay palabras —hay golpes, expresiones, gestos—, o bien hay palabras cargadas de una afectividad desproporcionada. Si queremos enseñar a que una situación de conflicto se resuelva mediante el diálogo, lo que necesitamos es enseñar a poner palabras en una situación donde la palabra está ausente o es una palabra agresiva. Una situación de conflicto se produce cuando no hay acuerdo entre la emoción, el pensamiento y la acción.

Para que lo reconozcamos como diálogo, una serie de intercambios orales tiene que tener algunas características. No cualquier serie de intercambios es un diálogo: “No se puede hablar de diálogo, sino en la medida en que los interactuantes están efectivamente comprometidos en una conversación, que sus enunciados respectivos se determinan mutuamente y que, en consecuencia, el segmento de texto coproducido constituye un todo coherente, no una sucesión de enunciados incoherentes” (Bronckart, 2004: 142-143). El diálogo ha sido descrito también como una secuencia textual con 3 fases: una apertura, que tiene por objetivo producir el encuentro entre los interactuantes; luego una fase transaccional, en la cual se co-construye el contenido temático; y, por último, un cierre, en el que los interactuantes ponen fin explícitamente al encuentro.

Las tres fases del diálogo tienen que estar presentes y se van construyendo de manera acordada por todos los interlocutores. Cuando la construcción no se da de manera acordada, las partes no viven la situación que están viviendo como un diálogo.

Veamos esto con un ejemplo. En la secuencia didáctica que proponemos en este trabajo, trabajaremos con intercambios orales de la película *Entre muros*, basada en una novela semiautobiográfica del mismo nombre, del escritor y profesor François Begaudeau; y considerada una película de gran valor, entre otras cosas, por la capacidad de reflejar con total realismo la vida en una clase contemporánea con adolescentes.

En una escena de la película, se da el siguiente intercambio entre el profesor y un alumno con el que la convivencia está resultando muy difícil. El profesor está tratando de explicar un tema relacionado con la poesía:

Profesor: -Déjenme ilustrarlo de algún modo...

Alumno: -Tengo una pregunta. Me enteré de que me hizo polvo en la reunión de ayer.

P: -Veo que es otro comentario sobre la poesía.

Alumno: -No, no estoy hablando de poesía.

P-Sí, sé que no estás hablando de poesía. ¿Cómo que te hice polvo?

(...)

A este intercambio no lo podemos considerar una fase de encuentro de acuerdo a nuestra descripción de la secuencia “diálogo”. Ninguno de los dos está acordando el encuentro. El profesor siente que el alumno le está imponiendo una situación y un tema que no es la que él está queriendo generar. Él quiere explicar, su tema es la poesía, y tiene a toda la clase como destinatario. El alumno, por su parte, quiere generar otra situación (y en parte lo logra); por un lado, tematiza la conducta del profesor en una reunión; por otra, saca al docente del rol de enunciador que se dirige al

grupo y lo ubica como interlocutor personal, seguramente sabiendo que cuenta como testigos-aliados a sus compañeros. Como lo que el alumno pretende hacer es reprochar justamente la conducta, seguramente interpreta, con toda razón, que esto solo será posible a costa de imponer su tema, que no le será fácil que el profesor acepte de buen grado el tema sobre el que él quiere hablar. En general, es difícil lograr que un interlocutor acepte espontáneamente participar de una situación así, menos aún si ese interlocutor se ubica en un rol de mayor prestigio o poder. Se trata, justamente, de un conflicto interpersonal, que en esta primera etapa es todavía algo sutil; más adelante, la tensión sigue en aumento hasta el fin de la situación con forcejeos y golpes.

En la secuencia didáctica que proponemos en este trabajo planteamos talleres para enseñar algunos conocimientos que pueden ser útiles a la hora de intentar transformar estos cotidianos conflictos, constantes situaciones que vivimos como imposiciones que ejercemos o padecemos, en el aula y fuera de ella, en *diálogos*.

9.1.2 Situación inicial

Se conversa con los alumnos acerca de la necesidad de aprender a usar el diálogo como manera de resolver los conflictos. Se ejemplifican situaciones cotidianas en las que se ve que no se ha podido usar el diálogo y eso ha traído consecuencias no queridas. Se comenta acerca de qué fácil es aconsejar “las cosas hay que resolverlas hablando” y qué difícil es hacer eso cuando el involucrado en el conflicto es uno mismo.

También se habla con ellos acerca del proceso de transformación profunda que viven las instituciones educativas, en la búsqueda de maneras más democráticas de gestión institucional. En la provincia de Buenos Aires, rige la resolución 1719/09 que propone que la convivencia de las escuelas secundarias se rija mediante acuerdos elaborados con la participación de todos los actores institucionales. Se conversa sobre la complejidad de la construcción y el sostenimiento de esos acuerdos, un trabajo que requiere de un enorme trabajo y compromiso.

Se explica que justamente en esta materia que nos enseña a usar el lenguaje deberíamos poder encontrar algunas herramientas que nos ayuden en ese sentido y que se realizarán una serie de talleres para aprender a usar el diálogo como manera de resolver conflictos.

9.1.3 Taller 1 Palabras para emociones y palabras con emociones

Orientaciones para el profesor

En este taller nos proponemos trabajar a partir de una situación de conflicto en la que la palabra está ausente.

Como desarrolla Luria en *Conciencia y Lenguaje*, el hombre, al ponerle palabras a las cosas, duplica el mundo. Los animales tienen un mundo de objetos, de sensaciones, de percepciones, pero el ser humano tiene “un mundo doble, que incluye el mundo de los objetos captados en forma directa y el mundo de las imágenes, las acciones y las relaciones, de las cualidades, que son designadas por las palabras.” (Luria, 1984: 35). De esta duplicación del mundo nace la posibilidad de que el ser humano evoque imágenes sin estar en contacto directo con lo que se nombra y de esa manera este segundo mundo puede ser dirigido voluntariamente: “Dicho de otra forma, de la palabra nace no solo la duplicación del mundo, sino la acción voluntaria que el hombre no podría cumplir si careciera de lenguaje” (Luria, 1984: 35).

Por otra parte, en este taller y en los sucesivos, nos interesa entrar en contacto con la distinción entre el conocimiento monológico y el conocimiento dialógico que plantea Bajtín (Riestra, 2008). El conocimiento monológico se refiere al conocimiento que el ser humano tiene de las cosas, en este conocimiento hay un sujeto que conoce y una “cosa” que es conocida. Pero lo que dice Bajtín es que también el ser humano puede ser conocido o percibido como “cosa”, es el caso de percibir a los otros como “sin voz” (en los términos de Bajtín). El conocimiento de los otros sujetos, para ser tal, no puede ser sino dialógico. En este primer taller trabajamos esta diferencia entre observar cosas y observar a otros seres humanos.

La propuesta es trabajar con la construcción colectiva de un listado de palabras que mencionan emociones ya que frecuentemente manejamos un vocabulario reducido que pierde los múltiples matices que nuestra lengua nos permite expresar.

La consigna 5 permite repasar la puntuación de los diálogos, del estilo directo e indirecto.

Actividades

Actividad 1. El docente lee en voz alta el siguiente texto.

El caso Sonia

Tocó el timbre de fin de recreo y cuando entré al aula no lo podía creer. Mi mochila estaba abierta pero no había nada adentro; solo la carpeta de plástica que la habían arrugado y le habían arrancado hojas. La otra carpeta estaba tirada por el suelo. La cartuchera, sin lápices, estaba en el cesto de papeles. El papel del paquete de galletitas voló por los aires, mientras Javier se reía mirándome y mirando a los otros, haciéndose el disimulado mientras se tragaba la última galletita de mi paquete. Lo sé, fueron ellos otra vez, parecen dispuestos a hacerme la vida imposible. No sé qué hacer. Solo tengo ganas de llorar, de irme y de no volver nunca más al colegio. (*Texto del diario personal de Sonia, 15 años*)³

Actividad 2 (Grupal)

Se escribe en el pizarrón entre todos un listado de emociones (por lo menos 100 palabras) Se puede trabajar el agrupamiento en campos semánticos sobre la base de las emociones más básicas: ira, asco, sorpresa, miedo, tristeza, felicidad. (Ver abajo)

Actividad 3 (Individual)

Consigna para los alumnos:

³ Texto adaptado de Ortega, R y. Del Rey, R (2003).

“Escribí una lista de emociones que te parece que podrían estar sintiendo cada uno de los protagonistas: Sonia, Javier, otros compañeros que están mirando y el preceptor que vio la escena al entrar al aula al mismo tiempo que Sonia.”

Actividad 4 (Grupal)

Se pide a los alumnos que se reúnan con otros compañeros (entre 4 y 6) y comparen las listas de emociones y sentimientos que cada uno elaboró.

Actividad 5 (Individual)

Consigna para los alumnos:

Redactá un relato que comience así:

“Sonia y Javier son compañeros de la escuela, van a la secundaria. Javier frecuentemente participa de peleas, tiene algunos compañeros que lo quieren mucho, otros no lo quieren nada, y otros le temen. Sonia tiene pocos amigos, que no son compañeros de su clase; es estudiosa y callada. Un día, al tocar el timbre del fin del recreo, Sonia entró al aula y vio su mochila abierta sin nada adentro; sus cosas estaban desparramadas por el piso y el paquete de galletitas en manos de Javier, quien al verla entrar la miró sonriendo.

Al día siguiente, Sonia va a la casa de una amiga y ahí se encuentra con Javier. Cuando lo ve, Sonia le dice:

—Escuchame, Javier, ayer cuando entré al aula y vi lo que habías hecho sentí...”

Listado de emociones y sentimientos (para la actividad 2)

Abandono	Congoja	Egoísmo	Inadecuación	Piedad
Aburrimiento	Conmoción	Embotamiento	Incertidumbre	Putrefacción
Aceptación	Consternación	Enemistad	Incoherencia	Pusilanimidad
Admiración	Contradicción	Engreimiento	Indecisión	Quiétude
Aflicción	Coraje	Enojo	Indiferencia	Rabia
Agotamiento	Crueldad	Entrega	Indignación	Rechazo
Aislamiento	Culpa	Entusiasmo	Inescrupulosidad	Rencor
Alegría	Debilidad	Envidia		Resentimiento
Altanería	Debilitamiento	Equilibrio	Inmovilidad	Resignación
Alteración	Degradación	Esperanza	Innación	Rigidez
Ambición	Desaprensión	Estabilidad	Inseguridad	Rivalidad
Angustia	Desasosiego	Estancamiento	Intolerancia	Rumiación
Ansiedad	Desazón	Estupefacción	Ira	Serenidad
Antagonismo	Desconcierto	Estupor	Irritación	Shock
Antipatía	Desconfianza	Exasperación	Jactancia	Soberbia
Apatía	Desconsideración	Exceso	Liberación	Sorpresa
Apego		Excitación	Libertad	Susto
Apertura	Desconsuelo	Expansión	Malhumor	Tedio
Aplomo	Descorazonamiento	Extrañeza	Mediocridad	Temor
Apocamiento		Fastidio	Menosprecio	Ternura
Aprehensión	Desesperación	Fe	Moderación	Terquedad
Asombro	Desesperanza	Flexibilidad	Obstinación	Terror
Atropello	Desgano	Fuerza	Odio	Tirantez
Aturdimiento	Desprecio	Furia	Optimismo	Tolerancia
Ausencia	Desvergüenza	Generosidad	Orgullo	Tristeza
Aversión	Disconformidad	Hartazgo	Oscuridad	Turbación
Calidez	Disgusto	Hastío	Paciencia	Vacío
Celos	Distancia	Hostilidad	Pedantería	Vagancia
Certeza	Distracción	Humillación	Pena	Venganza
Cólera	Duda	Ignorancia	Pereza	Vergüenza
Compasión	Duelo	Impaciencia	Perturbación	Vitalidad
Comprensión	Ecuanimidad	Impiedad	Pesimismo	
Confianza	Egocentrismo	Impotencia	Petulancia	

9.1.4 Taller 2 La narración y la comprensión de las acciones humanas

Orientaciones para el profesor

En este taller trabajamos con la característica que tienen los textos narrativos de ser estructuradores de las acciones humanas.

Afirma Bronckart (2004: 40), siguiendo a su vez a Ricouer, que las estructuras narrativas aspiran a comprender el mundo: “La narración propone un mundo en el que se ponen en escena agentes, motivos, intenciones, razones, circunstancias etc., de manera tal que forman una estructura concordante”.

Por otro lado, puede ocurrir que en algunos textos que produzcan los alumnos aparezcan situaciones en las que se muestren reacciones muy violentas. En ese caso, se aprovechará para explicar la función de la *catarsis* que planteó Aristóteles. De lo contrario, el vínculo entre *catarsis* y *purificación* son dos temas que quedan pendientes para trabajar en otro momento de la secuencia.

Para la reflexión sobre el sistema, se puede aprovechar la frase de la actividad 3 (“Ay! Perdone! ¿Qué hay?”), comparando los dos /ai/.

Actividades

Actividad 1

Se leen y comentan grupalmente los textos que los alumnos produjeron a partir de la actividad 5 del Taller 1. Las reflexiones éticas podrán ser retomadas más adelante, por ahora será conveniente priorizar la función expresiva en los textos. Por otro lado, estos textos se utilizarán más adelante para explicar y ejemplificar *la acción verbal*.

Si los argumentos de las historias lo justifican, el profesor explica y ejemplifica los conceptos de *catarsis*, *mimesis* y *purificación* según Aristóteles.

Actividad 2

Se lee el siguiente cuento de Juan Diego Incardona, del libro *Villa Celina*, sin el final:

En el barrio algunos me conocen como Chorza, pero mucho tiempo antes, los vecinos, sobre todo las personas mayores, se referían a mí como "el hijo de la maestra".

—¿Quién es este pibe?

—El hijo de la maestra.

—¿Qué maestra?

—¡La maeestra! ¿Quién va a ser?, la que vive en Avenida Cruz, enfrente de la Juanita.

—Ahhhh, sí.

Sucedé que mi madre fue una de las maestras más famosas del barrio –ahora está jubilada. Trabajó en sus tres escuelas: la 137, la 138 y la 139. En la que estuvo más tiempo fue en la 138, anclada en una de las zonas más pobres de Villa Celina, en el barrio Urquiza, cerca de Las Achiras.

Sus actividades trascendían lo escolar: visitaba casas, organizaba el comedor, conseguía zapatillas para los chicos. Con el paso del tiempo, se convirtió en un referente de las escuelas de Celina; mi vieja, una maestra de frontera en el Conurbano Bonaerense. ¿Será predestinado?, no lo sé, pero ella se llama igual que el barrio: Celina.

"Doña Celina", le dicen algunos; "Señorita", le dicen muchos otros, aún personas de veinte, de treinta años que, en su mayoría, fueron sus alumnos.

Ser su hijo me salvó en varias oportunidades. Las que más recuerdo son dos:

La primera vez fue en el campito y por culpa de Javi, que se había zarpado con unos pibes que jugaban a la pelota. Vinieron como diez chabones de Urquiza, amigos del hermano de uno de los chicos, y nos empezaron a cagar a piñas, a Javi –que después salió corriendo y me dejó solo– y a mí. Enseguida me encerraron y me empezaron a dar: trompadas, patadas de todos lados. Aguanté como pude; tiré un par de manotazos al aire, pero fue en vano. Ya está, pensé, cobré para todo el viaje. Por suerte, seguía en pie, aunque en cualquier momento me tumbaban. Y en el piso sí que estaba listo, ésta no la contaba. Pero antes de que cayera en desgracia y me hicieran puré la croqueta, de golpe la cortaron. Alguien me había reconocido:

—Pará, pará que es el hijo de la maestra.

La otra fue en un colectivo. Volvía con Tino de ver a Boca en el 143, que habíamos tomado en Constitución. Estábamos sentados por la mitad del coche. Atrás, venía una barra de pibes de Urquiza, que eran de la 12, muy bravos. Se zarpaban con todos los que tenían cerca: manoseaban a las mujeres, les pegaban a los chabones, los escupían de atrás, los puteaban. La cosa es que, ya entrados en Celina, nosotros nos teníamos que bajar. Le dije a Tino que había que hacerlo por la puerta de atrás y bancarnos la que venga. Teníamos la remera de Boca puesta y no podíamos quedar como cagones bajando por adelante, así que fuimos para el fondo. Tino iba asustado, blanco como una hoja. Toqué timbre. Los de Urquiza estaban a nuestras espaldas, algunos sentados en los últimos asientos, otros parados. Yo no los miraba, tenía la vista fija en el timbre. Esperaba un coscorrón en cualquier momento, una escupida, que me apuren, pero no pasaba nada: atrás nuestro la patota guardaba un silencio absoluto. El tiempo se alargaba o el colectivo iba más lento. Era una espera interminable, sofocante, silenciosa. Por fin, cuando el colectivo paró y estábamos bajando la escalera, uno me dice, con voz ronca:

-Eh, loco.

Me di vuelta despacito: (...) ⁴

Actividad 3

Se les pide que escriban un final posible para el texto.

Actividad 4

Se leen los textos de los alumnos y el final del cuento original.

Actividad 5

Se les pide a los alumnos que armen un cuento con una situación autobiográfica, en la que hayan vivido algo parecido a lo que vivió Chorza. Es decir, una situación en la que parecía que todo iba a terminar de una manera muy traumática pero por alguna circunstancia sorprendente las cosas salieron mejor de lo esperado.

⁴ El texto que falta es:

(...)y esperando la peor, le contesté.

-¿Sí?

El flaco, con una carita que ni te cuento, muy serio me dice:

-Mandale saludos a tu vieja.

9.1.5 Taller 3 El contexto de la acción verbal

Orientaciones para el profesor

La finalidad de este taller es hacer que los alumnos tomen conciencia de los factores sociosubjetivos de la situación o el contexto de la acción verbal.

Recordamos que, según Bronckart, el contexto está formado por el conjunto de los parámetros que pueden ejercer una influencia de alguna manera en un texto. Distingue el contexto físico y del contexto sociosubjetivo. En el plano sociosubjetivo, el mundo de las normas y de la subjetividad, distingue los siguientes factores:

La producción de texto se inscribe en el marco de la actividad de una formación social, y más precisamente en el marco de una forma de interacción comunicativa que implica los mundos social (normas, valores, reglas, etc.) y subjetivo (imagen que se da de sí mismo al actuar). Este contexto socio subjetivo puede, él mismo, ser descompuesto en cuatro parámetros mayores:

- **el lugar social**, es decir, ¿en el marco de qué formación social, de qué institución o, más generalmente, de qué mundo de interacción, el texto es producido (escuela, familia, medio de comunicación social, interacción comercial, interacción informal, etc.)?,

- la posición social del **emisor**, que le da el estatuto de enunciador, es decir, ¿cuál es el rol social que juega el emisor en la interacción en curso (rol de docente, de padre, de cliente, de superior jerárquico, de amigo, etc.)?,

- la posición social del **receptor**, que le da su estatuto de destinatarios, ¿cuál es el rol social atribuido al receptor del texto (rol de alumno, de hijo, de colega, de subordinado, de amigo, etc.)?,

- la **finalidad** o las finalidades de la acción, ¿cuál es, desde el punto de vista del enunciador, el efecto o los efectos que el texto es susceptible de producir en el destinatario? (Bronckart 2004: 60-61)

Actividades

Actividad 1

El profesor explica y ejemplifica el concepto de *contexto* de la acción verbal.

Actividad 2

Se analiza con todo el grupo la situación de la acción verbal en el diálogo final del cuento leído anteriormente:

-Eh, loco.
-¿Sí?
-Mandale saludos a tu vieja.

Pueden guiar el análisis las siguientes preguntas:

Cuál es el contexto físico en el que se desarrolla el diálogo? (*Están en un colectivo, el 143, rumbo a Villa Celina, es de noche, es en el Gran Buenos Aires*)

¿Cuál es el contexto sociosubjetivo? (*Chorza está solo con un amigo, sienten que tienen que “defender el honor” de ser de Boca, los otros son más, son miembros de la barrabrava de otro club, etc.*)

¿Cuál es el contexto de la acción verbal en la que cree estar Chorza? (*Cree que los otros jóvenes del colectivo son “sus enemigos”, etc.*)

¿Cuál es el contexto en el que se encuentra realmente? (*Por lo menos uno de los jóvenes ha sido alumno de su mamá y por eso siente cierta simpatía hacia él*)

¿Qué piensa Chorza de su interlocutor? ¿Qué piensa su interlocutor de Chorza?

Actividad 3

Los alumnos en grupo trabajan con la siguiente consigna

“Analicen la situación de la acción verbal en el siguiente diálogo entre un joven cliente y un mozo:

Mozo: -¿Qué va a ser?

Cliente: -Abogado

- Que qué quiere.

-Terminar mi carrera... casarme...

-¿Qué va a tomar!!??

-¡Ay! ¡Perdone! ¿Qué hay?⁵

⁵ Ejemplo tomado de Calsamiglia y Tusón Valls (1999)

9.1.6 Taller 4 Acción verbal

Orientaciones para el profesor

En este taller se introduce a los alumnos en la distinción entre lo que se dice (el texto como producto empírico, unidad lingüística) y la acción verbal (unidad más abstracta, de orden psicológico). Según los conocimientos previos del grupo, se analizará el interés o la necesidad de relacionar estos conceptos con la teoría de los actos de habla tal como las plantearon Austin, o Searle.

Para el planteo que propone la secuencia, bastará que los alumnos reconozcan que cada vez que se expresa algo, además del enunciado del texto se está queriendo hacer algo, afirmando, ofendiendo, reclamando, etc.

Actividades

Actividad 1

El profesor explica y ejemplifica el concepto de “acción verbal”.

Actividad 2

Los alumnos en grupo trabajan con la siguiente consigna:

“Reconoce las acciones verbales en el texto que en el que desarrollaste el diálogo entre Sonia y Javier”.

Puesta en común.

9.1.7 Taller 5 Acciones verbales y emociones

Orientaciones para el profesor

En este taller se relacionan las acciones verbales con el planteo de Humberto Maturana quien afirma que son las emociones las que posibilitan o impiden determinado tipo de acciones, ya que las emociones son justamente las “disposiciones corporales que especifican dominios de acciones”, y “las distintas emociones se distinguen precisamente porque especifican distintos dominios de acciones”.

El otro investigador que nos aporta claridad sobre el funcionamiento emocional del ser humano es Antonio Damasio, desde el campo de la neurobiología. Sus investigaciones muestran que las emociones son innatas y automáticas y que están al servicio del funcionamiento con bienestar. Las emociones son eficaces y veloces, pero poco creativas. Y en algunas ocasiones, “son consejeras terribles”, por lo cual deberíamos intentar aprender a “suprimir o reducir las consecuencias de su consejo”.

En la tesis se explicaron los planteos de estos autores y se buscaron establecer relaciones con el los planteos de Vygotski.

Retomando lo desarrollado en el Taller 4, la emoción en la que se encuentra el emisor y el receptor son factores muy influyentes en el contexto subjetivo de la acción verbal.

Actividad 1

Se ve con los alumnos el trailer de la película “Entre Muros” y una secuencia en la que un alumno se levanta enojado y se va de la clase luego de una discusión con el profesor. (Se adjunta CD con las dos partes que se verán). (www.youtube.com/watch?v=ktPpG6auvoc&feature=related - primeros 4 minutos)

Entre todos y oralmente se comentan e interpretan las emociones en la que están los personajes a partir de gestos, tonos etc. y la relación de estas emociones con sus acciones verbales.

Actividad 2

El profesor explica brevemente los planteos de Maturana y de Damasio respecto de las emociones.

Actividad 3

Se les ofrece una transcripción del diálogo y en grupos los alumnos trabajan con la consigna: “Reconoce las acciones verbales y las emociones relacionadas en el episodio analizado”

Profesor: -Así que los representantes de clase prestaron atención, después de todo
Luisa: -Bromea? Tomé muchos apuntes
P: -Me dio la sensación que no le estaban prestando mucha atención
-Pero señor, si anoté todo esto
P: -Luisa, estoy encantado, has hecho un buen trabajo transmitiendo la información.
Déjenme ilustrarlo de algún modo
Souleymane: -tengo una pregunta. Me enteré de que me hizo polvo en la reunión de ayer
P-Veo q es otro comentario sobre la poesía
Souleymane: -No, no estoy hablando de poesía
P-Sí, sé que no estás hablando de poesía. Cómo que te hice polvo?
Souleymane: -No sé, pero me hizo polvo
P-Yo no, pero hay gente que dijo que si seguías así... Algunos profesores dijeron que si seguías comportándote así, seguramente tendrías problemas, y nadie te hizo polvo
Souleymane: -Sí, pero eso es venganza, y no lo entiendo, por qué todos buscan venganza?
P-A qué te refieres? Qué tiene q ver eso con venganza? No entiendo
Souleymane: -Sí, pero usted está diciendo que voy a tener problemas y todo eso, eso no es venganza?. Para mí sí lo es

P -Vengarse no tiene que ver con eso

Souleymane: - Sí creo que es venganza

P-No, no, no; para nada, aquí no es igual que en las calles, es una advertencia. Nuestro objetivo no es la venganza, sino la disciplina, ves la diferencia?

Souleymane: -No lo entiendo

P-Cuando un juez sentencia a alguien prisión no lo hace para vengarse, sino para ayudar a que la sociedad funcione mejor

Souleymane: -Para mí eso es venganza y usted quiere vengarse porque está molesto conmigo

P-Estás loco? Acaso crees que lo único que quiero es vengarme? Me despierto y digo voy en busca de Souleymane? Eso es ridículo

Souleymane: -Pero por qué quiere vengarse?

Esmeralda- Ud dice que tiene otras cosas que hacer, pero igual ayer lo insultó a él, dijo algo muy feo sobre ti, sabes?, dijo que eras... Cómo dijo Luisa, dímelo

-Anoté que dijo que eras "limitado", lo subrayé, estaba horrorizada,

Souleymane: -ahora, soy limitado?

P-Díganme Esmeralda y Luisa, cuál es la función de los representantes de clase con exactitud? Representar a los estudiantes para que la clase funcione mejor o armar 2.06 alboroto entre los alumnos?

-Informamos lo que sucede en la reunión

P- Sí, desde luego. De hecho, no me di cuenta. Realmente cuando las vi riéndose así, de ese modo quiero decir, me sentí mal. Me sentí mal por ustedes quiero decir.

-AH.. sí?

P-no era el lugar ni el momento para hacer eso. No me pareció nada serio, honestamente.

-Bueno, a nadie le importó

P-No no no Esmeralda. Me molestó a mi, y creo q puedo decir les molestó a los demás también

-No, solo le molestó a usted

P- Perdón? Perdón por el modo en que se estaban riendo en medio de la reunión, parecían dos zorras

-Qué!! Se ha vuelto loco?

P- Sí Esmeralda

-Eso está mal, muy mal

-No se descargue con nosotros

P-La palabra es "insultar"

- No se descargue insultándonos con zorras

P-No no no, se dice descargarse o insultar, es uno o la otra, de acuerdo?

Otro alumno: -Sí, sí , siga hablando, sí

P-De hecho, nunca dije que fueran zorras, dije que en un momento en la reunión se comportaron como zorras, entienden? Creo que en esto he sido lo suficientemente claro

Carl: -Oiga señor, no intente embaucarnos, dijo zorras. Es así de fácil.

P- No no no , no intento embaucarlos, estoy explicando la diferencia.

Souleymane: -Cómo les va a hablar de ese modo, qué tiene en la cabeza

-No entiendo por qué lo hace

P-Tú vas a decirnos cómo hay que hablarles a las chicas? ...

Souleymane: -Quiere vengarse!

P- Del modo en que le hablas a los demás, tu siempre insultas a todo el mundo, siempre haces eso, verdad? Siempre lo haces pero no hay problema contigo

Souleymane: - No me hables así hombre, no me hables de ese modo

P- Ya te lo he dicho, demuestra un poco de respeto a los profesores

Souleymane: - Yo lo respeto si quiero

P- Te dije que ibas a tener problemas a menos que mostraras un poco de respeto. Te haces el malo, esto no se trata hacerse el malo, se trata de disciplina y de respeto

Otra compañera -Basta, basta de hacerte el macho

Souleymane: -No te metas en esto.

Otro compañero: Eh, tu cara de perro, basta

Carl: -Souleymane, ya basta, basta hermano.

Souleymane: -No me toques, no vengas a tocarme porque me voy a poner mal, basta. Déjame en paz. (Se levanta y se va)

P -No puedes hacer esto, debes respetar a los profesores. No puedes irte cuando tu quieres, de acuerdo? (empuja al profesor)

Carl lo agarra de atrás

Souleymane: -Suéltame. (le pega con la mochila a la compañera) Váyanse todos al diablo. Idiotas.

Compañera: (a la golpeada) -Estás bien? Estas bien?

- (Agarrándose la herida) -Rayos!

Actividad 4 (puede ser fuera del horario escolar, o se puede aprovechar horas libres)
Los alumnos ven completa la película “Tras los muros”.

9.1.8 Taller 6 Discutir y evaluar acciones

Orientaciones para el profesor

La primera parte de este taller se inspira en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo por Lawrence Kohlberg y sus seguidores, que utilizan la discusión sobre dilemas éticos como modo de estimular el desarrollo moral. Este autor abordó el planteo de Piaget acerca de los estadios en el desarrollo moral, relacionándolos con la construcción de escuelas de gestión democrática. Sus investigaciones demuestran la importancia de las interacciones entre pares para la resolución de “dilemas éticos” y el rol del profesor en la educación ética. Para Kohlberg y para Piaget los estadios cognitivos están relacionados con los estadios morales y ambos relacionan la afectividad con el desarrollo moral. Los estadios más avanzados son más estables, permiten resolver mayor cantidad de situaciones. Si bien Piaget profundizó en la descripción de los estadios cognitivos, él mismo se encargó de relativizar la posibilidad de hacer distinciones muy tajantes entre la cognición, la afectividad y la voluntad. En el libro *Crecimiento moral. De Piaget A Kohlberg*, se comenta este planteo de manera exhaustiva y sencilla y se relatan experiencias educativas. Para Kohlberg, el nivel más evolucionado es el “posconvencional”. En este nivel las personas definen los criterios morales de acción por su aporte a la construcción de una sociedad en la que estén garantizados los derechos y el bienestar de todos sus miembros, por eso, este nivel que suele llamarse la “filosofía de los derechos humanos”. Dentro de este nivel Kohlberg ubica el estadio 6, el más evolucionado desde el punto de vista moral, al cual denomina “la aplicación de la Regla de Oro de segundo orden”. En este estadio los actores en una situación de conflicto son capaces de asumir todos los roles que están en juego y pueden dar una respuesta en la que se contemplan los intereses de todos los sujetos que están participando del conflicto, si todos los sujetos actuaran de acuerdo a la Regla de Oro.

Por otro lado en el taller se trabaja con la distinción entre *acción* y *acontecimiento*. Recordamos, según lo explicamos en la tesis que los acontecimientos se dan en marco de la naturaleza y no se atribuyen a la intención de nadie en especial: Llueve, se cayó la tiza del escritorio, son ejemplos de acontecimientos. La acción, en cambio, tiene en cuenta las propiedades psíquicas del organismo humano, y es atribuida a los motivos e intenciones de alguien; en un sentido amplio, la acción atribuye responsabilidad en el encadenamiento de los fenómenos al organismo humano. Lo específico entonces de la conducta humana es su dimensión de acción y no su dimensión de acontecimiento y es lo que lo convierte en un agente: “un organismo conciente de su hacer y de las capacidades de su hacer”.

Por otro lado, en Bronckart la conciencia es primero conocimiento de los otros antes que conocimiento de uno mismo. Cita a Vygotski quien afirmaba que “nos conocemos a nosotros mismos porque conocemos a los otros, y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los otros, porque somos, con respecto a nosotros mismos, lo mismo que los otros con respecto a nosotros”. Y relacionado con esto, afirma Bronckart que los seres humanos sabemos que somos evaluados nosotros mismos con los mismos criterios con que nosotros evaluamos las acciones de los demás.

Este taller bien puede ser reelaborado de tal modo que cobre por sí solo la dimensión de una secuencia didáctica trabajada interdisciplinariamente con materias del área sociales, relacionadas con la construcción de la ciudadanía y derechos humanos

Actividades

Actividad 1

Se ve con los alumnos un episodio de 10 minutos que abarca la escena anterior y tres escenas posteriores, en las cuales se lo ve al profesor hablando primero con el director de la escuela, luego con la supervisora, y por último con los alumnos en el patio de la escuela.

Actividad 2

El profesor explica la diferencia entre “acción” y “acontecimiento”.

Actividad 3

Los alumnos discuten en grupo acerca de las acciones de los diferentes actores, guiados por preguntas que propone el docente, en las que los alumnos tienen que justificar con qué criterios se evalúan las acciones y reflexionar acerca de la responsabilidad de las acciones.

Transcripción

Souleymane: -tengo una pregunta. Me enteré de que me hizo polvo en la reunión de ayer

P-Veo q es otro comentario sobre la poesía

Souleymane: -No, no estoy hablando de poesía

P-Sí, sé que no estás hablando de poesía. Cómo que te hice polvo?

Souleymane: -No sé, pero me hizo polvo

P-Yo no, pero hay gente que dijo que si seguías así... Algunos profesores dijeron que si seguías comportándote así, seguramente tendrías problemas, y nadie te hizo polvo

Souleymane: -Sí, pero eso es venganza, y no lo entiendo, por qué todos buscan venganza?

P-A qué te refieres? Qué tiene q ver eso con venganza? No entiendo

Souleymane: -Sí, pero usted está diciendo que voy a tener problemas y todo eso, eso no es venganza?. Para mí sí lo es

P -Vengarse no tiene que ver con eso

Souleymane: - Sí creo que es venganza

P-No, no, no; para nada, aquí no es igual que en las calles, es una advertencia.

Nuestro objetivo no es la venganza, sino la disciplina, ves la diferencia?

Souleymane: -No lo entiendo

P-Cuando un juez sentencia a alguien prisión no lo hace para vengarse, sino para ayudar a que la sociedad funcione mejor

Souleymane: -Para mí eso es venganza y usted quiere vengarse porque está molesto conmigo

P-Estás loco? Acaso crees que lo único que quiero es vengarme? Me despierto y digo voy en busca de Souleymane? Eso es ridículo

Souleymane: -Pero por qué quiere vengarse?

Esmeralda- Ud dice que tiene otras cosas que hacer, pero igual ayer lo insultó a él, dijo algo muy feo sobre ti, sabes?, dijo que eras... Cómo dijo Luisa, dímelo

-Anoté que dijo que eras "limitado", lo subrayé, estaba horrorizada,

S-Ahora, soy limitado?

P-Díganme Esmeralda y Luisa, cuál es la función de los representantes de clase con exactitud? Representar a los estudiantes para que la clase funcione mejor o armar alboroto entre los alumnos?

-Informamos lo que sucede en la reunión

P- Sí, desde luego. De hecho, no me di cuenta. Realmente cuando las vi riéndose así, de ese modo quiero decir, me sentí mal. Me sentí mal por ustedes quiero decir.

-Ah, sí?

P-No era el lugar ni el momento para hacer eso. No me pareció nada serio, honestamente.

-Bueno, a nadie le importó.

P-No, no, no Esmeralda. Me molestó a mí, y creo que puedo decir les molestó a los demás también

-No, solo le molestó a usted.

P- Perdón? Perdón por el modo en que se estaban riendo en medio de la reunión, parecían dos zorras.

-Qué!! Se ha vuelto loco?

P- Sí, Esmeralda

-Eso está mal, muy mal.

-No se descargue con nosotros

P-La palabra es "insultar"

- No se descargue insultándonos con zorras

P-No no no, se dice descargarse o insultar, es uno o la otra, de acuerdo?

- Si, sí, siga hablando, sí

P-De hecho, nunca dije que fueran zorras, dije que en un momento en la reunión se comportaron como zorras, entienden? Creo que en esto he sido lo suficientemente claro

Ejemplos de preguntas

Qué es la venganza? Pongan ejemplos.

Quién tiene razón? El profesor o Souleymane? Quiere vengarse el profesor?

Estuvieron bien Luisa y Esmeralda de informar a Souleymane sobre lo que se había hablado de él?

Insultó el docente a sus alumnas cuando dijo "parecían dos zorras?"

Luisa dice: "Eso está mal, muy mal." Qué creen que Luisa evalúa como que está mal? Están de acuerdo?

Reconozcan acciones verbales en el siguiente fragmento: "Carl: -Oiga señor, no intente embaucarnos, dijo zorras. Es así de fácil. Profesor- No no no, no intento embaucarlos, estoy explicando la diferencia."

Cuál es la acción verbal de Souleymane cuando dice "eh, tu cara de perro"?

En qué parte se nota que el profesor comienza a enojarse?

Es responsable el profesor de

Carl: -Oiga señor, no intente embaucarnos, dijo zorras. Es así de fácil.
 P- No no no, no intento embaucarlos, estoy explicando la diferencia.
 S-Cómo les va a hablar de ese modo, qué tiene en la cabeza
 -No entiendo por qué lo hace
 P-Tú vas a decirnos cómo hay que hablarles a las chicas? ...
 S-Quiere vengarse!
 P- Del modo en que le hablas a los demás, tu siempre insultas a todo el mundo, siempre haces eso, verdad? Siempre lo haces pero no hay problema contigo
 S- No me hables así hombre, no me hables de ese modo
 P- Ya te lo he dicho, demuestra un poco de respeto a los profesores
 S- Yo lo respeto si quiero
 P- Te dije que ibas a tener problemas a menos que mostraras un poco de respeto. Te haces el malo, esto no se trata hacerse el malo, se trata de disciplina y de respeto
 Otra compañera -basta, basta de hacerte el macho
 S -no te metas en esto eh, tu cara de perro, basta
 Carl: Souleymane, ya basta, basta hermano.
 S- no me toques, no vengas a tocarme porque me voy a poner mal, basta. Dejame en paz. (Se levanta y se va)
 P -no puedes hacer esto, debes respetar a los profesores. No puedes irte cuando tu quieres, de acuerdo? (empuja al profesor)
 Carl lo agarra de atrás
 S: suéltame. (le pega con la mochila a la compañera) Váyanse todos al diablo.
 Idiotas.
 Compañera: (a la golpeada) estás bien? Estas bien?
 -rayos!.

Escena con el director:

Director: -Bien, qué vamos a hacer?
 Profesor: No dice nada, hace un gesto.
 Director: -Creo q tenemos q convocar un comité disciplinario, no es cierto? La situación está empeorando, mire. Comienza con la falta de respeto, luego la pelea, con una alumna herida, y finalmente se va del aula sin permiso.
 -Sí, pero fue solo un incidente y una cosa llevó a la otra... así terminó...
 - bien, puedo tomar como medida de protección, ya que esto es tan grave, una medida de suspensión por 48 horas, eso nos dará un poco de tiempo para tomar una decisión
 -Bien
 -Hacemos eso. De todos modos necesitaría verte mañana por ese asunto de Souleymane, ¿podrías venir a mi oficina?

Escena con la supervisora en un pasillo

Supervisora: -Francoise, tengo q hablar contigo. Anda dando vueltas un rumor, -un rumor?
 -Sí, unas alumnas vinieron a verme y me dijeron que... que... las insultaste en clase
 -Quién dijo eso? Luisa y Esmeralda, no?
 -me dijeron que las llamaste zorras y que eso fue lo que llevó al incidente con... Souleymane
 -y claro, tu les creíste
 -Bueno, por eso necesitaba verte, no lo mencionaste en el informe del incidente y quería saber...
 -No lo mencioné porque no lo mencioné
 -Lo hiciste o no?
 -Qué?
 -Acaso las llamaste... las llamaste zorras
 -Sí, pero lo de Souleymane es otra cuestión
 -Ya sé que no tuvo nada que ver en el asunto de Souleymane pero se está corriendo el rumor. La gente habla, solo quería que lo supieras
 -Bien gracias por avisarme

Escena con los alumnos en el patio

P-oigan ustedes, se fueron a quejar de mi a la supervisora, muchas gracias
 -de nada
 P- Podrían haber venido a hablar conmigo de eso, no es cierto?

su enojo?

Es responsable el profesor de haber dicho que las alumnas parecían dos zorras?

Qué opinan de la expresión de Souleymane “yo lo respeto si quiero”?

Qué te parece que fue lo que más enojó a Souleymane?

Es responsable Souleymane de su enojo?

Es responsable Souleymane se llamarlos “Idiotas” a sus compañeros?

¿Qué significa el gesto con el que el docente le contesta al director?

Cuál es la acción verbal del docente cuando dice “pero fue solo un incidente y una cosa llevó a la otra... así terminó...”
 Cómo se siente el docente?
 Por qué creen que el director tiene que verlo nuevamente el día anterior?

Por qué creen que el profesor no mencionó el incidente con Esmeralda y Luisa?

La supervisora dice “se está corriendo el rumor. La gente habla, solo quería que lo supieras”. A quién creen que la supervisora se refiere cuando dice “la gente”?

Qué es lo que lo enoja al profesor?

Los alumnos dicen “cuando un profesor se queja de nosotros va a hablar con la supervisora, podemos hacer lo mismo” y el

-cuando un profesor se queja de nosotros va a hablar con la supervisora, podemos hacer lo mismo
P-no, no funciona del mismo modo
-Sí, claro que sí
P – “sí, claro que sí”, qué es lo que pretenden con eso?
-que lo sancionen, como a nosotros
P-Que me sancionen? Van a hacer que me sancionen?
-Sí, nos insultó, tienen que sancionarlo, o no?
P-qué ganarán con que me sancionen?
-ya se lo dije
P-Eso es muy util, sí, es genial
-ud sabe qué significa zorras?
P -Ese no es el problema, nunca dije que fueran zorras
-Claro que nos llamó zorras, para mi zorra significa prostituta
P -Eso no es cierto
-Claro
P -Yo no creo que signifique eso. No es algo tan importante, se refiere a chicas que se ríen estúpidamente, nada más que eso
- oigan chicas, “zorras” significa prostituta, no?
-Sí, seguro
-Van a expulsar a Souleymane?
P -Van a tratarlo en una audiencia de disciplina.
-Lo van a expulsar?
P -No se adelanten a los hechos. Todavía no sabemos, es una posibilidad.
-De todas formas ya está todo decidido.
P -No es cierto, por qué dices eso?
-Porque siempre es lo mismo.
P -No es cierto.
-Si lo es.
P -Sabes? No estás en posición de hablar, a ti fue a la que hirieron durante el incidente.
-Y? no lo hizo a propósito, tenía algo de metal en su bolso
P -Sea lo que sea lo que sucedió, él estalló eso está mal, entienden?
Carl: -Señor, cualquiera puede estallar.
P -Sí, así es, pero también puede calmarse después. Tú te calmaste no?,
Carl: -No!
P -estás mucho más calmado desde que llegaste.
-no, no me he calmado, usted no me conoce mejor que yo.
P -muchos profesores dicen que tu actitud es perfecta ahora, así que no intentes decir lo contrario
-creen que me han domado?
P -no, no significa que te hayamos domado, pero ser enviado aquí por un comité disciplinario te ayudó a entender las cosas
-No, no me ayudó en absoluto, no entiendo su basura
P -Tal vez tomando esa decisión tus amigos profesores quisieron ayudarte. Es lo mismo con Souleymane, es eso.
Carl: -Yo digo que los que expulsan a los alumnos son unos hijos de perra.
Aplausos
-Sí, muy bien
P -Quieres repetir lo que dijiste?
-Sí, eso es lo que dije
P -Eso es increíble, todos se enloquecen con una palabra que digo, dices hijos de perra y se supone que no debo reaccionar
P -Ud nos dijo zorras, y nosotras hijos de perra, puede que no le guste pero es lo mismo. Es lo mismo!
P -Las dos expresiones no se parecen en nada y si no entienden que un profesor puede decir cosas que un alumno no, no vamos a llegar a ningún lado
-No nos permiten decir nada!
P -Mentira! Se la pasan hablando todo el tiempo
-Cada vez que hablamos nos grita, qué es eso?
-Sí, él tiene razón

profesor: “no, no funciona del mismo modo”. Quien tiene razón?

Cuál creen uds que es la función de la sanción a los alumnos en las escuelas? Y a los profesores?

Qué quiere decir el profesor cuando dice “Eso es muy útil, sí, es genial”?

Están de acuerdo con lo que dice el profesor: “Si no entienden que un profesor puede decir cosas que un alumno no, no vamos a llegar a ningún lado”

Cómo interpretan que los compañeros de Souleymane, a quienes él insultó, incluso la compañera lastimada, salen en defensa de él? Qué los lleva a actuar así?

9.1.9 Taller 7 Integración y evaluación de proceso

Orientaciones para el docente

Este taller, a diferencia de los otros, no necesariamente se ubica cronológicamente al finalizar los talleres anteriores.

En este taller se trabaja lo que Bronckart llama los diferentes mundos discursivos. Se propone una actividad en la que se pasa del mundo discursivo del EXPONER implicado (el discurso interactivo) al mundo discursivo del CONTAR autónomo, la narración.

Las actividades 1 y 2 serán realizadas en algún momento del año si es que algún alumno que participó de los talleres anteriores protagoniza él mismo una situación de conflicto. Si no se presenta la situación, no se trabajan.

La actividad 3 pretende generar autonomía de los alumnos en la gestión entre ellos mismos de las situaciones conflictivas.

Actividades

Actividad 1

Se le pide al alumno que describa la situación de conflicto que vivió, con todos los detalles posibles. Si hubiera acciones verbales, se le pide que transcriba lo más fielmente posible todas las expresiones.

Luego, se le pide que reconozca emociones y acciones verbales.

Se reflexiona con él acerca del *contexto*.

Actividad 2

Se le propone al alumno que transforme el texto anterior en un texto narrativo que tenga las características de un cuento y en el que se describan con mucha precisión las emociones y sentimientos de todos los involucrados.

Actividad 3

Se propone a un alumno que participó de los talleres anteriores, que enseñe y ayude a un compañero que participe en una situación conflictiva con la realización de las actividades 1 y 2.

9.1.10 Taller 8 Argumentación y sanciones en la escuela con gestión participativa

Orientaciones para el profesor

Este taller aprovecha las reflexiones que se han provocado a partir de un hecho violento en el aula para profundizar en la necesidad de generar nuevas maneras de participación en la escuela.

Puntualmente, se propone problematizar las representaciones sociales acerca de las sanciones. En la escuela se plantea diariamente la necesidad de una “buena convivencia” como una condición necesaria para que se pueda enseñar y aprender, pero a la vez como “un contenido a ser enseñado y aprendido.” En general, los criterios para resolver los conflictos como los que se plantean en la escena de la película se insertan dentro del llamado “paradigma punitivo”, sin duda paradigma que empieza a ser cuestionado socialmente, entre otras cosas porque no da respuesta a los problemas que tendría que resolver. Las respuestas que permiten abordar estos conflictos de manera más acorde con la intención de convertir a la convivencia como un contenido de enseñanza son las que surgen del llamado “paradigma de la responsabilidad”.

Como en este taller los alumnos trabajan directamente con la escritura de un texto argumentativo periodístico. Es necesario que sea un género que ya hayan aprendido. De lo contrario, habrá que dedicar varias clases a este contenido o decidir no integrar este taller en esta secuencia.

Actividades

Actividad 1

Los alumnos leen las notas periodísticas “Ni el sistema penal ni la cárcel sirven para solucionar conflictos”, y “Un descenso a los infiernos” y la conferencia "Ética en el Derecho, la Venganza y la No Violencia".

Se pueden repartir los textos entre los grupos y que luego hagan una exposición oral o trabajarlos con otra técnica de lectura.

Actividad 2

Redacta una nota de opinión para publicar en el periódico de la escuela cuyo título es: “Reflexiones sobre la indisciplina y la venganza”. Cita en tu texto, como cita de autoridad o cita refutativa, a Louk Hulsman y a Oscar Cevey.

Actividad 3

Se corrigen los trabajos y se hace una lectura grupal. Se decide entre todos cuáles es el mejor texto para publicar (o los 2 o 3 mejores).

Culturas

DOCUMENTAL SOBRE EL ENCIERRO

Un descenso a los infiernos

Se estrena *Fortalezas*, un testimonio sobre los lugares de reclusión social. Sus directores cuentan cómo los modificó la experiencia



Un posible espejo. Es una película que habla de nosotros como seres humanos ya que ninguno está ajeno a este quilombo, lo que se muestra solo son manifestaciones extremas que obviamente es difícil asumirlo en uno.

Entre los estrenos que renuevan la cartelera cinematográfica de esta semana se encuentra el documental argentino *Fortalezas*, codirigido entre Christoph Behl y Tomas Lipgot. La película se centra en las historias de personas recluidas en lugares de encierro como un neuro-psiquiátrico, un hogar de ancianos, una cárcel y un hospital para enfermos con lepra.

En diálogo con *Crítica de la Argentina*, Lipgot cuenta la experiencia que modificó sus vidas, tras un trabajo de observación silencioso que muestra descarnadamente la realidad de las almas que transitan esos caminos. Se verá en el *Gaumont* de Avenida Rivadavia 1635 y en el nuevo *Cine Parque* de Cuenca al 3200.

- ¿Cómo surgió la idea de contrar historias de encierros?

- Los ejes temáticos que aparecen en el audiovisual tienen vinculación con mis trabajos anteriores. Creo que fue como el punto cúlmine o el clímax de esta temática. Juntar cuatro escenarios de reclusión social emblemáticos, en base a un interés propio que, imagino, tiene que ver con cuestiones de mi relación con el encierro interno que debo sentir.

- ¿Cómo se encaró el proyecto, teniendo en cuenta el temor que existe en relación a estos lugares y la discriminación que trae aparejada?

- Primero el tema fundamental fue superar las resistencias propias. Encarar la dificultad de entrar a esos lugares que poseen una fuerte impronta de imaginario social. Pero finalmente uno se da cuenta que es algo que existe y que no es otra cosa que una manifestación extrema de la sociedad que no la reconoce para continuar con su dinámica de funcionamiento. Para este imaginario la sociedad no está loca, no envejece, pero es todo lo contrario, y para no asumirlo se encarga de generar estos encierros.

- ¿Este documental es una ventana para soportar “estos dolores del mundo”, como ustedes lo llaman?

- En primera medida tenemos una resistencia a usar la palabra documental, que se encuentra muy teñida de un preconcepto de lo qué y cómo se tiene que decir lo que se cuenta. En este caso manejamos también las leyes de la ficción, sobre todo en el montaje, entonces el límite es muy difuso porque existen momentos de construcción. En cuanto a su función es el principio de la

resistencia y uno soporta esos dolores cuando los puede ver y atravesar. En lo personal el soportarlo fue producto de este descenso a los infiernos que fue su realización.

- *¿Por qué se utilizó como nexo a un grupo de adolescentes que ingresan al Hospital Baldomero Sommer con enfermos de lepra?*

- En un principio funciona como un espejo donde se ve el espectador, los chicos representan al público ingresando a ese mundo. Ahí se ven esas caras de sorpresa, de terror, de miedo. Es el punto de vista entre el afuera y el adentro, es un límite difuso en donde ellos funcionan como nexo.

- *¿Cómo fueron elegidos los personajes desde los cuales se cuentan las historias de reclusión?*

- A través de un gran trabajo de investigación que durante un mes fue intensivo en cada uno de los lugares, pero antes se recurrió a seis meses de presencia en cada uno de los sitios de encierro para ganar la confianza de cada uno de ellos. Una verdadera observación invisible que nos acercó mucho a lo que queríamos contar.

OPINIÓN:

LA SOCIEDAD ALEJA A TODO LO QUE LE RESULTA INCÓMODO

Por Christoph Behl (co-director de Fortalezas)

"Creo que una película, más allá de su impacto en el espectador, de la valoración por el público especializado, los festivales y los críticos, tiene que cambiar al que la hace. Víctor Kossakovsky dijo una vez en un Forum: 'No intentes cambiar el mundo, mejor es si la película te cambia a vos'. De alguna manera con *Fortalezas* hubo un cambio rotundo en mi vida: me hizo madurar, cambiar, tomar conciencia de la vulnerabilidad del cuerpo y de la fragilidad de la mente.

Fue un viaje directo hacia todo lo que nunca quise ver: la locura, la vejez, la violencia y la enfermedad. Lo que de alguna manera provocó este impacto, fue un impulso. Este podría representarse como la necesidad imperiosa de salir al entrar a esos lugares. No querer estar allí. Por eso busqué distintas formas de salidas en los personajes. Tal vez por esto encontré las fortalezas en los personajes, que fueron mis anclas, mis guías para salir.

La película es otra cosa que una denuncia hacia la sociedad, a pesar que esto se siente. La sociedad claramente no puede manejar sus miedos y termina alejando todo lo que resulta incómodo.

Pura proyección, como en el cine, proyección. Yo proyecto mis deseos, mis resistencias, mis alivios en los personajes. Un poco cobarde, mucho tiempo lo sentí así, pero viendo la película hoy creo que justo esta cobardía construye un puente que le permite al espectador tener una conexión con los personajes, y no un rechazo con un agregado de indignación. O una indignación con un agregado de rechazo.

Este cambio en mi vida, esta cobardía transformada en narración son los elementos de un tratamiento íntimo, con sensibilidad y humor que logra hablar de todos nosotros y nos permite estar allí por un momento, fuera de la butaca, fuera del mundo de los cuerdos, sanos, libres y jóvenes. Yo por mi lado me siento más viejo, más vulnerable, más frágil y más desprotegido, pero también sé que ante cualquier condición existe la posibilidad de resistencia, y que esta posibilidad puede transformarse en una *Fortaleza*".

“Ni el sistema penal ni la cárcel sirven para solucionar conflictos”

Entrevista exclusiva al holandés Louk Hulsman, especialista en derecho penal y acérrimo defensor del abolicionismo de las cárceles. El experto dio una conferencia en el Congreso.



“La sanción de un delito nunca repara el daño producido”, dice el experto Louk Hulsman.

Por Carlos Rodríguez

El holandés Louk Hulsman, experto en derecho penal, tiene el aspecto de un abuelo que sabe cómo relatarles un cuento de hadas a sus nietos. Sin embargo, su conferencia en el Congreso nacional adquirió el significado de una pesadilla para los mentores de políticas de “mano dura” como Carlos Ruckauf o Juan Carlos Blumberg, dos nombres paradigmáticos. Es que el abuelo Hulsman –dicho con respeto– es un cabeza dura cuyo objetivo es “crear conciencia” para avanzar hacia la abolición del sistema penal y de esa siniestra institución llamada cárcel. “En términos de derechos humanos se sabe que el individuo es libre y que está mal poner a la gente en prisión; está mal calificar a la gente como si fuera ‘mala’.” Hulsman no pierde la sonrisa ni ante preguntas enojosas como “¿qué hacer, entonces, frente a los delitos graves?”. Se limita a responder que en criminología se habla de la existencia de una “cifra negra” del delito, es decir los hechos nunca denunciados y que, en la Argentina, por ejemplo, superan el 70 por ciento, de acuerdo con estimaciones oficiosas. “Son muy pocos los delitos que son sancionados por el sistema penal, y la sanción nunca repara el daño producido. Habría que buscar otras alternativas a la de la cárcel”, dice y sonríe.

A la hora de dar ejemplos concretos de “solución de los conflictos”, expone el propio. “Antes de hablar del paradigma abolicionista dentro del sistema de justicia, es bueno que explique cuál es mi relación con el sistema de justicia. El primer acercamiento que tuve fue en 1944, cuando los alemanes ocuparon Holanda. Fui arrestado y por eso tengo experiencia en cárcel y también en campos de concentración. La reparación que puedo esperar, en lo personal, no puede pasar por hacer pasar al otro por lo mismo que yo pasé”, afirma ante Página/12 durante una entrevista al término de la charla que ofreció en el primer piso del Palacio Legislativo, invitado por la defensora general de la Nación, Stella Maris Martínez, y a la que asistieron, entre otros, los jueces en lo penal Luis Niño y Lucila Larrandart.

Hulsman admite que no todos los casos son iguales y cita el trabajo realizado por “Steiner, un colega alemán”, que entrevistó a dos mil víctimas de hechos delictivos. “El separó las historias de las víctimas en tres categorías: historias con final feliz, historias tristes y catástrofes de vida”. El prefiere seguir hablando de sus propias experiencias: “Hace unos años mi casa fue vaciada dos veces en tres semanas. Y además la destruyeron. Un mes y medio más tarde fueron descubiertos los tres chicos que hicieron esto. Hablé con ellos y con sus padres. No me importaba que los penalizaran. Al final nos hicimos amigos. Los chicos cambiaron de escuela, fueron a una más buena. El seguro pagó los daños en mi casa. No fue una situación placentera, pero la situación problemática que pasamos tuvo un final feliz. ¿Hubiera sido mejor con los tres chicos en la cárcel?”.

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, Hulsman comenzó a estudiar leyes. Por su experiencia personal estaba interesado en Derecho Penal y Criminología. Ya recibido, trabajó en los ministerios de Defensa y de Justicia, en coordinación con los fiscales y con la policía. En forma paralela, trabajó como

profesor de Derecho Penal. En este punto, recordó que en su labor docente a los alumnos les propuso “que vieran cómo suceden las cosas dentro del sistema penal y que no se basen sólo en lo que dicen los libros”. Dijo que su punto de vista le apuntaba, sobre todo, “a organizaciones como la policía”, dado que “los oficiales eran los que miraban lo que la gente pensaba y hacía, y después daban intervención a los fiscales”.

Eso pasaba “a principios de los setenta”, cuando en Holanda había “una fuerza de policía que se movía en un contexto muy autoritario y que se había enfrentado con un movimiento que se llamaba Provo, porque eran provo-cadores de la autoridad y de la policía”. Fueron años duros y Hulsman se tomó el trabajo de analizar el trabajo de fiscales y de jueces. “Hacía entrevistas con los jueces y les preguntaba qué pensaban de las sentencias. Comparaba sus respuestas con lo que hacían y no se correspondían. Entonces, les mostraba el material reunido y les demostraba que ellos hablaban de una forma y actuaban de otra.”

Hulsman fue uno de los que impulsó, en Holanda, la aplicación de la probation, para sancionar los delitos de otra manera, sin tener que ir a la cárcel. En la entrevista, el experto insiste en la necesidad de “cambiar el lenguaje de la Universidad, que es donde se ‘fabrican’ las palabras que luego fundamentan la creación de instituciones como la justicia penal y la cárcel”. En este punto cuestionó, en general, la aplicación de penas que incluyan la prisión, más allá de la gravedad de los delitos: “Los individuos son separados por el incidente que es objeto de condena. Se aísla al victimario de su medio, sus amigos, su familia, del sustrato material de su mundo y también se aísla a las víctimas de una manera similar, aunque estén en libertad”.

Consideró necesario, para avanzar hacia el abolicionismo que propicia, que la tarea comience en la Universidad. “Del mismo modo que existen movimientos contra la discriminación racial o contra la discriminación de homosexuales, existe un movimiento que avanza hacia el abolicionismo del sistema penal y de la cárcel.” Para eso es necesario “fabricar palabras para ir creando conciencia y para hacer ver que ni la cárcel ni el sistema penal sirven para solucionar los conflictos”. Hulsman aseguró que ya existe “un movimiento internacional para cambiar al mundo cambiando las palabras, para abolir palabras como ‘delito’ o ‘delincuente’ y trabajar con los jueces, y con los fiscales, para que empiecen a buscar otras soluciones que no atenten contra el derecho supremo del hombre, que es la libertad”.

Conferencia (fragmento)

"Ética en el Derecho, la Venganza y la No Violencia"

14ª. Feria del Libro de Malargue, Mendoza. 22 de Mayo de 2009.

Por Oscar Cevey, abogado.

Agradezco a los organizadores de la 14ª. Feria del Libro de Malargue, en adhesión a la Marcha Mundial por la Paz y La No Violencia, la invitación a disertar sobre un tema difícil, como es el que nos convoca.

Sostengo que "El Derecho vigente a nivel universal no es moralmente ético ni jurídicamente justo". Asevero ésta hipótesis en la certeza de que el derecho está fundamentado en la Venganza.

No tendría tanta importancia éste tema si no fuera porque el Derecho es un pilar básico de la estructura social en la que vivimos, y si nos proponemos vivir coherente y humanamente tendremos que hacer todos los esfuerzos necesarios para cambiarlo.

Hoy vemos que las estructuras de ésta civilización occidental se están derrumbando estrepitosamente. Como ejemplos, tenemos que pierden fuerza aceleradamente las estructuras del Estado, avasalladas por un Para-estado formado por grandes conglomerados económicos que manejan toda la situación en su propio beneficio; se desestructuran también los mercados financieros del mundo, dejando al descubierto sus mentiras y sus estafas; se desestructuran las relaciones sociales e interpersonales, aumentando todo esto la conflictividad general, no acertando nadie, ni siquiera las religiones universales, con respuestas que compensen semejante desequilibrio.

Por su parte, y esencialmente las poblaciones del orbe, vivimos amenazadas, indefensas, desesperadas, sin futuro.

En una época el hombre tuvo fe en Dios y a él le pedía la solución de sus problemas; luego, cuando aquella decayó, tuvo fe en la Ciencia, pero la Ciencia no dio respuestas a su sentir cotidiano, no pudo explicar su existencialidad; mas tarde puso su fe en el Estado, pero tampoco éste da mas respuestas. ¿A quien podemos pedirle hoy?

Reflexionando un poquito, nos damos cuenta que inexorablemente hoy cada uno de nosotros tenemos que hacernos cargo de nuestra propia existencia.

La Humanidad tiene que hacerse cargo del modo en que quiere vivir, tomar conciencia de la gravedad del momento actual y decidirse a poner en marcha la tremenda potencialidad de su Intención Transformadora.

Esta Intención Transformadora necesita buscar nuevos Fundamentos en todos sus sistemas sociales, políticos y culturales y en todas las estructuras que lo conforman, exentos de Venganzas, exentos de Violencias, exentos de Imposición y de Amenazas.

La estructura jurídica de nuestra cultura está asentada en la Venganza, y los que nos movemos en ésta estructura tenemos la responsabilidad moral y ética de transformar ésta estructura violenta y decadente.

Necesitamos una estructura jurídica que, si pretende seguir siendo ordenadora de las conductas humanas en interferencia intersubjetiva, busque fundar un nuevo Derecho basado en la Justicia, pero primordialmente en una Cultura No Violenta, en donde el Ser Humano sea el valor y la preocupación central.

Será necesario promover en la legislación relaciones de reciprocidad y cooperación, derechos de opción en todos los campos, derecho a no ser discriminados respetando las diversidades culturales, la igualdad de oportunidades para acceder a todos los bienes y servicios necesarios (alimentación, salud, educación y vivienda), que no debería carecer ningún ser humano en el planeta, atento al avance tecnológico que posibilita la producción a gran escala.

Como mínimo, cada uno de nosotros tendríamos que dejar de colaborar desde ya con actitudes y practicas violentas.

Las normas de relación humana son tan antiguas como la Humanidad, siempre han existido normas que se dio la tribu, el clan. Con la invención de la escritura por los sumerios hace ya mas de

5500 años, comenzaron a plasmarse esos derechos y obligaciones por escrito (léase tablillas de cerámica esculpidas).

Todo el derecho conocido en nuestra civilización, hoy predominante y en decadencia, comenzó a gestarse en la llamada Mesopotamia, enmarcada por los ríos Eufrates y Tigris. Allí, en el Este del Medio Oriente se desarrollaron las culturas Sumeria, Acadia, Babilónica y Asiria, estructuradas en ciudades-estado tales como Uruk, Lagash, Ur, Umma, etc (hoy Irán, Irak, etc), gobernadas por reyes locales que asumían en su persona los poderes políticos, económicos, jurídicos, religiosos, y todo, por mandato 'divino'. Eran los representantes de dios en la tierra, gobernantes absolutos y despóticos, propietarios por conquista y apropiación de todos los bienes de su reino y por supuesto quienes dictaban la leyes, las hacían cumplir y juzgaban a los súbditos.

Entre las primeras manifestaciones jurídicas que conocemos hoy, podemos mencionar las de Entemena, Urukagina y Gudea, en donde basadas en las costumbres se castigaban los delitos y faltas cometidas.

Era la época de la 'venganza por mano propia', no existían penas estructuradas y preestablecidas, sino que había toda una serie de prohibiciones basadas en conceptos mágicos y religiosos (tabúes), cuya violación traía consecuencias no sólo para el ofensor sino también para todos los miembros de su familia, clan o tribu.

Cuando se responsabilizaba a alguien por la violación de una de estas prohibiciones, el ofensor quedaba a merced de la víctima y sus parientes, quienes lo castigaban causándole a él y a su familia un mal mayor. No existía relación alguna entre la ofensa y la magnitud del castigo. Visto desde hoy, era el imperio de la ira y la desproporción.

Una pena común era la de la 'venganza de sangre' que se aplicaba cuando un miembro de una determinada tribu moría o era dañado por algún individuo. Ello permitía al resto de los miembros de la tribu de la víctima devolver la agresión, de manera que quedaban exentos de culpa si mataban o dañaban a aquel que mató o dañó a su familiar.

Otra pena común para la época era la 'ordalía del agua' o juicio de Dios, en donde se sumergía al condenado en el río, atado de pies y manos, y si lograba salir era señal que era inocente.

Eran verdaderas venganzas ejecutadas públicamente, por medio de las cuales se amedrentaba a toda la población haciéndole ver las consecuencias que tendría quien osara desconocer las normas.

El cuerpo jurídico mas antiguo y completo que conocemos es el Código de Hammurabi, rey de la dinastía amorrea de Babilonia, que data de alrededor de 1750 ac bajo la invocación al dios "Shamahs". Este Código, que consta de 282 artículos, fue tallado en un bloque de diorita negro de unos 2,50 m de altura por 1,90 m de base, hoy en el Museo del Louvre. La legislación de Hammurabi ordenó todas las leyes existentes y si bien limitó la venganza entre las tribus no la abolió.

En éste Código es donde aparece por primera vez la Ley del Talión.

La Ley del Talión que en principio propiciaba la justicia por mano propia, fue controlada por la legislación de Hammurabi al establecer que sea el Estado quién juzgue y aplique la pena y no los particulares damnificados.

Esto fue un adelanto en la 'humanización de las penas', pero que a todas luces hoy nos aparece sanguinaria y la única diferencia es que la venganza pasa de ser privada a ser pública, aplicada por el gobernante.

El Rey aspiraba no solamente a imponer una pena concreta al culpable del delito o falta, sino también utilizar la norma como elemento de intimidación o disuasión, tendiente a evitar la comisión de delitos y vigilar la convivencia social, por lo que el fin de la pena no sólo ahora era de interés particular sino que el propio gobernante tenía interés en su cumplimiento para aleccionar a su reino y contentar a sus dioses.

Como lo expresa Cesare Beccaria, en su obra "de los delitos y de las penas" El fin, pues, no es otro que el de impedir al reo que realice nuevos daños a sus conciudadanos, y el de apartar a los demás de que los hagan iguales. Las penas por consiguiente, y el método de infligirlas, deben elegirse en tal forma que, guardada la proporción, produzcan la impresión más eficaz y duradera en los ánimos de los hombres y la menos atormentadora sobre el cuerpo del reo"

Los ecos de la venganza de la sangre están latentes en la Ley del Tali3n, si bien de modo clasista, toda vez que s3lo era aplicable cuando el ofensor o el ofendido pertenecían a la clase social superior. Este castigo de carácter p3blico consistía en las siguientes penas: pena de muerte (por ahogo, fuego o empalamiento), castigos corporales (mutilaci3n de 3rganos, azotes y golpes), composici3n econ3mica (indemnizaci3n), multa y gemonía (expulsi3n de la comunidad, con p3rdida de bienes e infamia eterna). En los casos civiles se imponía la esclavitud en pago de deudas.

Toda 3sta concepci3n basada en la venganza, pasa luego a la ley Mosaica (Antiguo Testamento) suprimiendo la mutilaci3n de 3rganos, pero manteniendo la ‘ordalía del agua’, en la que la mujer acusada de adulterio debía beber ‘el agua de la amargura’ (veneno), tambi3n a la Biblia que adem3s impone el ‘suplicio de la lapidaci3n’ y al Cor3n.

Durante los siglos XVII y XVIII (vease “Vigilar y Castigar” de Michel Foucault), fueron comunes penas tales como el fuego, la espada, el descuartizamiento, la horca, la muerte por asfixia, el enterramiento del cuerpo vivo, el hierro candente y la flagelaci3n, y aunque mas atenuada hoy llega hasta nosotros. Es decir, la venganza est3 presente en toda un 3rea cultural que hoy se la conoce como civilizaci3n occidental.

Si la 3tica resulta de la aplicaci3n de valores que hacen evolucionar al ser humano, si es ejemplo prístino de coherencia y humanidad, podemos afirmar que el derecho no es 3tico porque est3 fundamentado desde su raíz en la venganza.

A 3sta altura de las circunstancias es necesario, al menos, poner en claro 3ste tema.

Si queremos modificar 3ste estado de cosas, necesitamos saber

¿Qu3 es la venganza?

La venganza, el desquite, la represalia, la revancha, el resarcimiento, la vendetta, el desafío, el ajuste de cuentas, el escarmiento, la vindicta. ¡Cuantos sin3nimos tiene la venganza! Y que pocos ant3nimos la siguen: algunos hablan de perd3n, otros hablan de olvido. Nosotros, los humanistas decimos: Ni olvido ni perd3n, Reconciliaci3n.

La venganza es un acto compulsivo, irreflexivo, contra una persona o grupo de personas en respuesta a una acci3n que consideramos lesiva a nuestra persona, a nuestras creencias, a nuestros sentimientos, a nuestro honor.

La venganza es una creencia profunda incorporada en la forma mental de la cultura occidental. Ya veremos que en otras culturas, la venganza no est3 en sus raíces.

Es imprescindible hacer algunas reflexiones sobre que es esto de la venganza, y que experimenta uno cuando cree que veng3ndose va a solucionar los problemas que impiden la reconciliaci3n.

Para hablar de reconciliaci3n hay que hablar de superar la venganza.

Seg3n nos explica Silo en su charla sobre la venganza y y la reconciliaci3n en Grote, Italia, en mayo de 2008, “la venganza es 3sa creencia profunda de que se puede resolver algo, haci3ndole padecer al otro aquello que uno cree que es la base del padecimiento, la base del sufrimiento. Parece que la soluci3n, por el lado de la venganza, es hacer sufrir al otro aquello que el otro le hizo sufrir a uno mismo o a otras personas. Entonces se est3 enfatizando eso de hacer sufrir al otro. Ese es el tema de la venganza. Y en Occidente eso esta muy acentuado y es muy fuerte”.

Pero claro, esto crea muchos problemas, porque la venganza est3 en nuestra raíz cultural occidental; entonces para nosotros, los occidentales, es muy difícil desentrañar el tema de la venganza, es como renunciar a la propia cultura, que se basa entre otras cosas en la venganza. Es un tema muy delicado, que nos toca muy profundamente en la raíz de esta cultura.

9.1.11 Taller 9 Los consejos

Orientaciones para el profesor

En la enseñanza de los textos argumentativos en Lengua tenemos una gran tradición en géneros como el debate y la nota de opinión periodística. Hacemos hincapié en la enseñanza de la fundamentación de las propias opiniones, en las estrategias que utilizamos para expresar argumentos o en desarticular las opiniones del oponente. Sin dudas que es un aprendizaje que debemos proponer a nuestros alumnos.

Sin embargo, algunos autores han señalado la insuficiencia de esta enseñanza cuando los objetivos están relacionados con búsquedas de consensos, necesidad de gestiones participativas y en general en la búsqueda de relaciones más colaborativas.

En el artículo “¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación?” los autores afirman: “Como ya se dijo, reconocemos la importancia que se suele asignar a ‘la habilidad para buscar razones’, pero sostenemos que resulta insuficiente. Coincidimos más con quienes plantean la necesidad de agregar el “compromiso” con ellas, así como la de introducir los aspectos ‘emocionales’ y ‘actitudinales’”. (Zamudio 2006).

En relación con esto, Christian Plantin, en la conferencia inaugural del II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO «Lectura y Escritura», conferencia a la que llamó “Pensar el Debate” expresaba las limitaciones de pensar el debate como la práctica argumentativa más representativa, y establecía una serie de aspectos a comparar entre los géneros textuales “el debate” y “el consejo”:

Aunque el debate sea algunas veces tomado como “la” práctica argumentativa por excelencia, la teoría del debate no es la teoría de la argumentación; y el debate no es la única forma de interacción argumentativa. El consejo es también, y de modo específico, un tipo básico de interacción y plenamente argumentativo. En el consejo, el concepto de tercero está en primer plano: en la práctica del consejo hay alguien que tiene un problema, y que pide ayuda para resolverlo, consultando a otras personas, que pueden ser expertos, o amigos, personas “de confianza”. La repartición de los intereses no es la misma: en el caso del debate, hay una confrontación directa de los intereses; la voz de cada participante es la voz de un interés. Hay muy a menudo una identificación de las personas con los puntos de vista defendidos. En el caso del consejo, hay un solo interés, el de la persona que pide consejo. Eso hace que, en un principio, no haya confrontación. Promover el debate es también promover una forma de agresividad, más precisamente, una forma agresiva de argumentación; el término mismo de “confrontación” de los puntos de vista implica un modo de relación con el otro que puede implicar una forma de ruptura de relación con los otros participantes. El debate puede dividir al grupo, y esta división tiene consecuencias. También, existe la idea de que, en un debate, una opinión va a prevalecer en contra de la otra. Es decir, que uno de los participantes se halla, al final, en una posición disminuida y el otro en una elevada. Así, debatir es introducir una forma de violencia en las relaciones humanas. Y todos sabemos que hay debates que terminan mal, y no sólo en la televisión. Por el contrario, poner el acento sobre el consejo puede ser una manera de poner en primer plano no la agresividad de las certezas incompatibles, sino la incerteza, la confianza, el deseo de ayudar; eso puede promover una manifestación pacífica de la argumentación. (Plantin, 2004)

Actividades

Actividad 1

Se conversa sobre las características del género “dar consejos”. Características del enunciador, del destinatario, situación de la acción verbal, etc.

Actividad 2

Los alumnos redactan un texto con esta consigna:

“Imagina que sos compañero del aula y amigo de Souleymane. Sabes que Souleymane está muy enojado por lo que le han contado Esmeralda y Luisa que han estado hablando de él en el consejo de disciplina. Decides escribirle un mail porque quieres ayudarlo a que al otro día pueda ir a la escuela más calmado y con más elementos para enfrentar la situación.”

9.1.12 Taller 10 De los insultos a los elogios

Orientaciones para el profesor

En este taller trabajaremos las acciones verbales relacionadas con los sentimientos amorosos, o sentimientos que nos facilitan el encuentro con el otro. Exploraremos la posibilidad de aprender a permanecer en esa mirada amorosa que nos permite observar las virtudes en nuestros semejantes.

Retomamos así lo que nos plantea Maturana: “En las conversaciones se da la posibilidad de construir un espacio de encuentro con el otro y de transformar las emociones. La emoción cambia el lenguaje, pero a medida que fluye el lenguaje, **el lenguaje también puede cambiar la emoción.**”

Para comprender estas actividades debemos tener presente que el tipo de diálogo que tenemos con nosotros mismos es el mismo que tenemos con los demás. Porque en un momento nos comunicamos con los demás aprendimos después a comunicarnos con nosotros mismos.

La primera actividad proponen un ejercicio de escritura expresiva, con el propósito de que nuestros alumnos pongan en diálogo sus diferentes rasgos internos.

Por último se enseñará a los alumnos a ver cuál es la virtud que está “escondida” en cada defecto. Se puede trabajar haciendo un análisis de los rasgos semánticos. Retomando el planteo de Maturana, reconocemos que nuestra acción verbal está condicionada por nuestra emoción. Así, si una persona nos produce rechazo nos referimos a ella con su defecto: es un soberbio, es un charlatán. En cambio, si esa persona nos produce un sentimiento positivo, lo mismo que en otros es un defecto lo convertimos en una virtud: al soberbio lo vemos “seguro”, “firme”, “claro”; al charlatán lo vemos “extrovertido”, “simpático”, “abierto”, etc.

Actividades

Actividad 1

Se conversa con los alumnos sobre lo que son los defectos y las virtudes. Se hace una lista con todos los términos que se les ocurran que sean considerados “virtudes”.

Actividad 2

Se conversa sobre la idea de que todos los seres humanos somos todo, que nos identificamos con algunos aspectos y rechazamos otros.

Actividad 3

Se lee el texto “Asamblea en la carpintería”:

Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar.

¿La causa?

¡Hacia demasiado ruido! Y, además, se pasaba todo el tiempo golpeando.

El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo.

Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás.

Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo juego de ajedrez.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo:

"Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos".

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto.

Se sintieron entonces un equipo capaz de producir y hacer cosas de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Actividad 4

Se les propone a los alumnos el siguiente taller:

1 Toman una hoja y escriben una lista de los nombres de compañeros del aula. (uno debajo del otro)

2 Hacen una columna escribiendo al lado de cada nombre la virtud que más admiran de cada uno de la lista.

3 Hacen una segunda columna con el defecto que más detestan de cada uno de la lista.

4 Tachan o recortan la lista de los nombres.

5 Se hace una ronda de lectura en voz alta con la siguiente consigna: tomar la columna de las virtudes y la leen "yo soy..." complementando con los atributos positivos que reconocieron en los otros.

6 Se hace otra ronda de lectura en voz alta con la siguiente consigna: tomar la columna de los defectos y la leen "yo soy..." complementando con los defectos que reconocieron en los otros.

7 Buscan algún defecto en el que se reconozcan y relatan alguna situación en la que se ven actuando con ese defecto.

8 Se visualizan a sí mismos con todas las virtudes y desde ahí redactan una carta a ellos mismos cuando están "tomados" por algún o algunos defectos dándose un consejo a sí mismo.

9 Se hace una última ronda de lectura de las cartas.

Actividad 5

Una manera muy interesante de cerrar esta serie de actividades es que los alumnos redacten un breve informe del taller y que se publique en la revista de la escuela, con varias de las cartas que se produjeron.

Actividad 6

Se retoma con los alumnos la relación entre emoción y acción verbal. Se les propone que “descubran” el elogio posible en cada uno de estos insultos. Se pueden seleccionar algunos.

Absorbente	Impaciente	Terco
Aburrido	Imprevisible	Tirano
Agresivo	Impulsivo	Tramposo
Amargado	Incoherente	Trastornado
Ambicioso	Incompetente	Utilitario
Ansioso	Indeciso	Vago
Antipático	Indefenso	Vengativo
Apático	Indiferente	Vergonzoso
Arrogante	Indiscreto	Violento
Avaro	Inhumano	
Calumniador	Injusto	
Celoso	Inoportuno	
Charlatán	Inseguro	
Chiflado	Insensato	
Cobarde	Insensible	
Codicioso	Interesado	
Colgado	Intolerante	
Cómodo	Juez, juzgador	
Complaciente	Ladrón	
Complicado	Maldito	
Contradictorio	Malhumorado	
Controlador,	Maniático	
Crédulo	Manipulador	
Cruel	Materialista	
Culposo	Mediocre	
Débil	Mentiroso	
Delirante	Mesquino	
Demandante	Metido	
Desagradecido	miedoso	
Desalmado	Miedoso	
Desconforme	Novelero	
Desconsiderado	Obsequioso	
Desequilibrado	Obsesivo	
Desganado	Obstinado	
Desordenado	Olvidadizo	
Despistado	Opresor	
Déspota	Orgullosa	
Despreciativo	Perdido	
Desvergonzado	Perezoso	
Dictador	Perfeccionista	
Difícil	Pesimista	
Disperso	Preguntón	
Distraído	Prejuicioso	
Dubitativo	Pusilánime	
Egoísta	Quejoso	
Embustero	Rencoroso	
Enojón	Resentido	
Envidioso	Resignado	
Exigente	Rígido	
Falso	Sarcástico	
Farsante	Soberbio	
Flojo	Sobreprotector	
Fracasado	Soñador	
Grosero	Sumiso	
Haragán	Temerario	
Ignorante	Temeroso	

Listado de defectos con sus virtudes (Roig y otras, 2006: p 149)

Absorbente	Protector
Aburrido	Tranquilo
Acabado, rendido	Realista
Adicto	Constante, inmutable
Afligido	Sensible, compasivo
Agotado	Tiene la posibilidad de renacer de cero
Agresivo	Expresivo, comprometido, expansivo
Altanero	Confiado en sí mismo
Alterado	Creativo, libre, fuerte
Amargado	Profundo
Ambicioso	Tiene un fin, previsor
Angustiado	Sensible
Ansioso	Estimulante, no posterga, activo
Antipático	Está en su tema, centrado.
Apático	Desapegado
Apegado,	Leal
Apocado	Humilde
Apresurado en conclusiones	Intuición
Arbitrario	Libre
Arrogante	Confianza en sí mismo
Asesino	Produce cambios profundos, no vuelve atrás
Asustadizo	Despierto, despabilado, sagaz
Aterrorizado	Conectado, prudente
Atropellado	Activo, vivaz, veloz, dinámico
Aturdido	Escucha las señales cuando tiene que parar
Ausente	Discreto
Autocompasivo	Capaz de perdonarse, de aceptarse
Avaro	Previsor
Bestial	Fuerte, contundente
Buscador de aprobación	Abierto al aprecio
Cabecilla	Inspirador
Calumniador	Ingenioso
Caudillo	Guía
Celoso	Protector
Charlatán	Locuaz
Chato	Concreto, eficaz en la acción
Chiflado	Creativo, alegre
Cobarde	Cautó
Codicioso	Se autoabastece
Colgado	Distenso, capacidad de disfrutar
Cómodo	Distenso, capacidad de disfrutar
Complaciente	Bondadosa
Complicado	Inteligente, sutil
Contradictorio	Libre
Controlador,	Eficiencia, coordinador
Crédulo	Sencillo
Cruel	Desidentificado
Culpable	Responsable
Culposo	Responsable
Débil	Sensible
Delirante	Creativo, artista
Demandante	Capaz de establecer relaciones
Desagradecida	Libre

Desahuciada	Conciente de su finitud
Desalmado	Centrado en él
Desconcertado	Capacidad de asombro
Desconforme	Quiere mejorar
Desconsiderado	Desidentificado, centrado en sí.
Descorazonado	No depende de la emoción
Desequilibrado	Libre, impredecible
Desesperado	Comprometido, responsable
Desganado	Distenso
Desordenado	Flexible, adaptable
Despistado	Vive el momento
Déspota	Claro
Despreciativo	Se valora
Desvergonzado	Libre
Dictador	Fuerte y claro
Difícil	Profundo, agudo
Disperso	Amplio
Distraído	Amplio, puede estar en varios temas.
Dubitativo	Pensador
Egoísta	Se quiere a sí mismo, se autonutre.
Embustero	Crea realidades y tiene capacidad de compartirlas
Enfermiza	Reconoce sus limitaciones
Enojadizo	Expresivo, transparente
Envidioso	Rechazo a pasar por alto la injusticia, gusto por crecer
Escéptico	Realista, lúcido
Estancado	Permanente
Exasperante	Despabilador
Excesivo	Expresivo, entusiasta
Exigente	Inspirador, movilizador
Exitista	Tiene fe en sí mismo
Falso	Multifacético
Farsante	Atrevido, desenvuelto
Fastidioso	Conectado con los otros
Feroz	Enérgico
Flojo	Relajado
Fracasado	Intenta una y otra vez, desapegado de los resultados
Frenético	Activo, no posterga
Grosero (sin tacto)	Franco, cándido
Haragán	Capacidad de disfrute, conformidad con él mismo
Ido	Espiritual, se ocupa de lo importante.
Ignorante	Capacidad para aprender, ganas de aprender
Impaciente	Vehemencia, ahínco
Impostor	Imaginativo
Imprevisible	Libre
Impulsivo	Espontáneo
Inaccesible	Seguro
Inalcanzable	Evolucionado, crecido.
Incoherente	Libre
Incompetente	Anhelos de experimentar
Indeciso	Apertura a las posibilidades
Indefenso	Cercano, emotivo, sincero, humilde
Indiferente	Centrado en él.
Indiscreto	Curioso, gusto por conocer
Inhumano	Firme
Injusto	Analiza con más profundidad

Inoportuno	Arriesgado, hace lo que siente
Inseguro	Cauteloso, piensa antes de actuar
Insensato	Se permite cosas que otros no
Insensible	Objetividad
Insignificante	Humilde
Interesado	Ve más allá
Intolerante	Claro
Intransformable	Resistente
Invasor	Expansivo
Juez, juzgador	Claro
Ladrón	Consigue lo que necesita, sutil
Lastimero	Sincero
Lejano	Independiente
Loco	Libre, creativo
Maldito	Tiene sus proyectos
Malhumorado	Concentrado, sincero
Maniático	Detallista, cuidadoso, pulcro
Manipulador	Orientador, direccionador
Materialista	Concreto, eficaz
Mediocre	Sencillo, se conforma con lo que es
Mentiroso	Imaginativo
Mesquino	Previsor
Metido	Compañero
Miedoso	Cauteloso, prudente
Moroso, poco diligente, lento	Honra su propio tiempo
Novelero	Creativo
Obsequioso	Respeto
Obsesivo	Pulcro, detallista
Obsesivo (orden compulsivo)	Organización, eficiencia
Obstinado	Permanente
Olvidadizo	Vive el momento
Opresor	Direccionador
Orgullosa	Seguro
Perdido	Disponible, conectado
Perezoso	Relajado
Perfeccionista	Comprometido con hacer las cosas bien
Perturbado	Sensible, conectado
Perverso	Creativo, se cree sin limitaciones
Pesimista	Realista
Preguntón	Buscador
Prejuicioso	Discernimiento
Pusilánime	Relajado
Quejoso	Expresivo
Rechazante	Claro, contundente
Rencoroso	Permanente
Resentido	Memorioso
Resignado	Capacidad de aceptación
Rígido	Tenaz,
Sabelotodo	Gusto por enseñar
Sarcástico	Ingenio
Shockeado	Sensible
Soberbio	Seguro
Sobreprotector	Cuidadoso, compasivo
Socarrón	Sagaz, sutil
Soñador	Imaginativo, creativo

Sumiso	Cooperativo, dócil, disponible.
Temerario	Valiente
Temeroso	Cautos
Terco	Perseverante, estable
Tirano	Coherente, fuerte
Tramposo	Inteligente,
Trastornado	Sensible
Urgida	Ejecutiva
Utilitario	Tiene un plan, una dirección, estratega
Vago	Distenso
Vengativo	Buscador de justicia
Vergonzoso	Sensible, cuidadoso, tiene mucho registro de sí.
Violento	Fuerte

Actividad 7

Se puede trabajar en este taller la lectura literaria de textos que contemplan esta dualidad del hombre y su “sombra”, como *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr Hyde*, o *Más liviano que el aire*, de Federico Jeanmaire, publicado por Aguilar (narra la historia de anciana de 93 años que mantiene encerrado en el baño de su casa a un adolescente que la abordó en la calle para robarle) o este poema del poeta griego Konstantino Kavafis.

ÍTACA.

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
 debes rogar que el viaje sea largo,
 lleno de peripecias, lleno de experiencias.
 No has de temer ni a los lestrigones ni a los cíclopes,
 ni la cólera del airado Poseidón.
 Nunca tales monstruos hallarás en tu ruta
 si tu pensamiento es elevado, si una exquisita
 emoción penetra en tu alma y en tu cuerpo.
 Los lestrigones y los cíclopes
 y el feroz Poseidón no podrán encontrarte
 si tú no los llevas ya dentro, en tu alma,
 si tu alma no los conjura ante ti.
 Debes rogar que el viaje sea largo,
 que sean muchos los días de verano;
 que te vean arribar con gozo, alegremente,
 a puertos que tú antes ignorabas.
 Que puedas detenerte en los mercados de Fenicia,
 y comprar unas bellas mercancías:
 madreperlas, coral, ébano, y ámbar,
 y perfumes placenteros de mil clases.
 Acude a muchas ciudades del Egipto
 para aprender, y aprender de quienes saben.
 Conserva siempre en tu alma la idea de Ítaca:
 llegar allí, he aquí tu destino.
 Mas no hagas con prisas tu camino;
 mejor será que dure muchos años,
 y que llegues, ya viejo, a la pequeña isla,
 rico de cuanto habrás ganado en el camino.
 No has de esperar que Ítaca te enriquezca:
 Ítaca te ha concedido ya un hermoso viaje.

Sin ella, jamás habrías partido;
mas no tiene otra cosa que ofrecerte.
Y si la encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado.
Y siendo ya tan viejo, con tanta experiencia,
Sin duda ya sabrás qué significan las Itacas.

9.1.13 Taller 11 La Regla de Oro como una herramienta de diálogo interno para resolver conflictos

Orientaciones para el docente

En los consejos que damos para avanzar en la superación de un conflicto, el enunciador ayuda a otro que está en dificultades. Sin embargo, muchas veces estamos involucrados nosotros mismos en el conflicto, y en ese caso mal estamos para dar consejos.

Vimos en el fragmento de la película analizado cómo el profesor está él mismo enojado con los alumnos y los agrede una y otra vez. La mayor sutileza con que él ejerce su agresión, no impide que los alumnos capten perfectamente sus intenciones, como cuando Carl le dice, ya al comienzo de la secuencia “No intente embaucarnos, dijo zorras”.

En “Signos para la razón, signos para la emoción”, Del Río analiza las construcciones culturales y semióticas que nos permiten la dirección voluntaria de nuestra propia conducta.

En este taller presentamos una herramienta semiótica que posibilita desplegar un diálogo interno en las situaciones donde la emoción en la que está la persona le impide dar consejos, o incluso hablar o pensar con claridad. Es un mediador verbal que ayuda a desplegar un diálogo interno que permite automanipular las emociones, las acciones y los pensamientos.

Es un ejercicio que surgió en el trabajo de años de un grupo del Movimiento Humanista coordinado por Roberto Kohanoff, que buscaba maneras de sortear las dificultades que se presentan cuando se quiere incorporar como principio de conducta en las relaciones interpersonales la Regla de Oro, que se puede enunciar como “trata a los demás como quieres que te traten.” Un desarrollo más exhaustivo de la experiencia fue recopilado por Roig y otras (2006) en *Aprende a resistir la violencia que hay en ti y fuera de ti*.

Este instrumento permite ponerle palabras, convertir en un diálogo interno lo que un sujeto vive como un conflicto interpersonal. Son una serie de preguntas que permiten reflexionar y tomar conciencia de las representaciones que el sujeto vive como conflictivas y paralizan su acción o lo hacer actuar de una manera no eficaz.

Riestra (2008) menciona que Bajtín analizó el tipo de relación que establece la conciencia entre el espacio interior, individual, y el exterior, y su relación con el lenguaje; su planteo ayuda a comprender el tipo de búsqueda que propone el ejercicio:

Las relaciones entre el lenguaje y la conciencia en un espacio exterior e interior, individual y social, son abordadas por Bajtín (1998:34): “Puede decirse que todo el campo de la vida interior, todo el mundo de nuestras sensaciones, se mueve en un área que lo sitúa entre el estado fisiológico del organismo y la expresión exterior acabada. Cuanto más se aproxima este mundo de las sensaciones a su límite más bajo, tanto más confusa y oscura es la sensación, y tanto más confusa y oscura será su cognoscibilidad, su perceptibilidad. Pero cuanto más cercano esté a su límite superior -la expresión acabada- será tanto más complejo, pero al mismo tiempo expresará con más claridad, con mayor riqueza y más plenitud, toda la complejidad de la situación social. El lenguaje interior es la esfera, el campo, en el que el organismo pasa del ambiente físico al social. En él tiene lugar la sociologización de todas las reacciones y manifestaciones orgánicas.”

El ejercicio que proponemos permite justamente encontrar esa expresión acabada que expresa con claridad una compleja situación social.

Por otro lado, en coherencia con lo planteado en el taller 6, el ejercicio permite reinterpretar una situación que un agente vive como un *acontecimiento* para darles la dimensión de *acción*. Una acción acorde con el estadio 6 de desarrollo moral, que, en el planteo de Kohlberg, es el más estable porque encuentra una respuesta a partir de considerar los intereses de todos los participantes de la situación de conflicto.

El ejercicio concluye con la construcción de un aforismo. Será conveniente entonces presentar previamente con los alumnos las características del género textual “aforismos” (sentencias breves que sirven para expresar un pensamiento profundo).

Para un desarrollo teórico más elaborado y sintético con respecto la Regla de Oro se puede consultar “La internalización de la moral”, de Guillermo Sulling, disponible en Internet:

http://www.silo.net/Documentos-Escuela/Mental/Guillermo_S/Internalizacion%20de%20la%20moral_Guillermo_S.pdf Visitado el 10-04-10.

Actividades

Actividad 1

Se contextualiza a los alumnos acerca de la herramienta que se les va a enseñar. Se destacan entre otros puntos:

- Qué es la regla de oro. Su presencia en diferentes culturas, religiones y filosofías.
- Es un tipo de regla moral que se puede considerar como la aspiración de máxima, por lo tanto no se puede pensar que es de fácil aplicación.
- Es un ejercicio para resolver conflictos internos, que indirectamente podrá repercutir en la resolución de conflictos externos, pero no como consecuencia directa y sencilla.
- Se explica qué son los aforismos.

Actividad 2



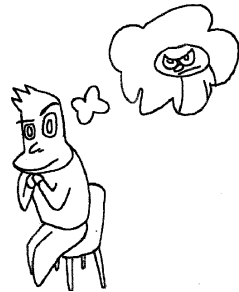
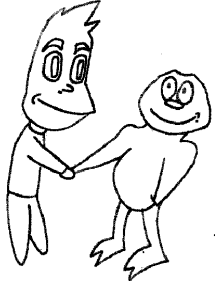
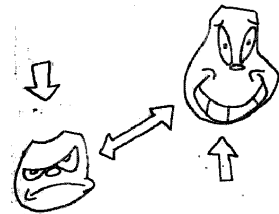
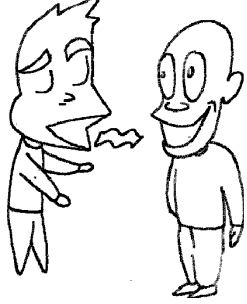
Se presenta a los alumnos la siguiente historieta⁶ y se los ayuda para que contesten las preguntas hasta la construcción del aforismo.

Se pueden trabajar antes los ejemplos de ejercicios que se incluyen a continuación.

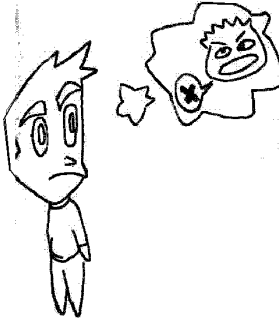

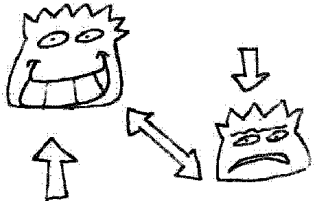

⁶ Tomado y adaptado de Roig H., Tormen D. y Barberena M. (2006).

Regla de Oro: Trato a los demás como quiero que me traten a mí

Tengo un conflicto (interno o externo) con X. Utilizo las siguientes preguntas para aclarar mis emociones y guiarme en un diálogo interno, que me puede ayudar a encontrar una respuesta superadora del conflicto.



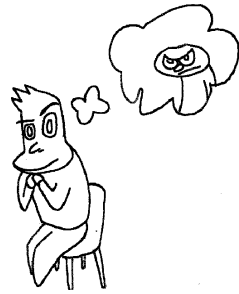
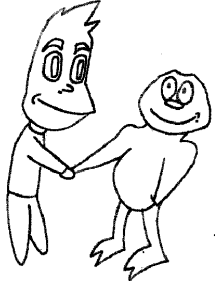
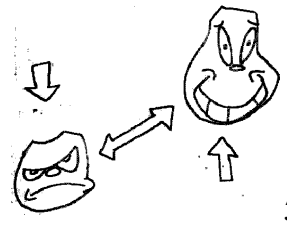
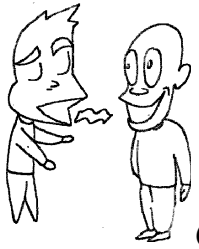
 <p>1</p> <p>Qué siento frente a X? Cuál es mi emoción?</p>	 <p>2</p> <p>Cuál digo que es su defecto que a mí “me saca”? Digo que es un..... .. (¿Cómo lo insulto en mi diálogo interior o exterior?)</p>
<p>3</p> <p>Trato de visualizar alguna situación presente o pasada en que yo en otras circunstancias fui un.....</p> 	 <p>4</p> <p>Me doy a mí mismo un consejo para ayudarme a entender esa situación. Mejor todavía si me puedo dar un consejo para “arreglar” o “reparar” esa situación.</p>
 <p>5 Qué virtud puedo ver que se esconde detrás de un...? Es un..... (insulto) pero también debo reconocer que es un (elogio)</p>	 <p>6 Cómo quiero que me trate? O qué quiero que haga? (Enuncio una oración en tercera persona)</p>
<p>7 Eso es lo que me toca hacer a mí: Enuncio la misma oración en primera persona</p>	

Regla de Oro de segundo orden: Incorporo el punto de vista del otro

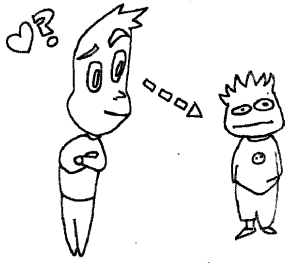
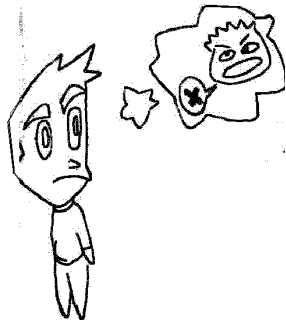
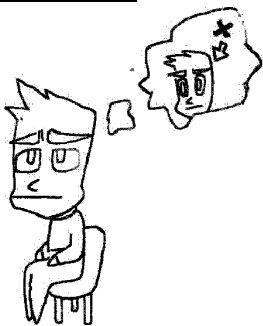
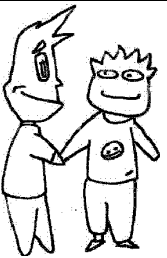
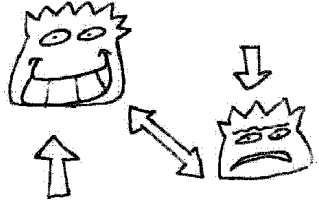

 <p>1</p> <p>Qué creo que siente X frente a mí (en esa situación de conflicto) Cuál creo que es su emoción? </p>	 <p>2</p> <p>Cuál creo que, para él, es mi defecto? El debe decir que yo soy un</p>
<p>3</p> <p>Trato de visualizar alguna situación presente o pasada en que yo en otras circunstancias fui un.....</p> 	 <p>4</p> <p>Me doy a mí mismo un consejo para ayudarme a entender o “arreglar” esa situación.</p>
 <p>5 Qué virtud puedo ver que se esconde detrás de un</p> <p>El no puede ver que yo también soy un</p>	 <p>6 Cómo quiere él que lo trate? (Enuncio una oración en tercera persona)</p>
<p>7 Incorporo lo que él me pide que haga a mi acción primera, le agrego un gerundio a la primera oración y construyo el aforismo completo:</p> <p>.....</p>	

Se presentan a continuación ejemplos de cómo podrían haber utilizado esta herramienta, si la hubieran conocido, los diferentes protagonistas de conflictos que hemos estado analizando en los talleres. El docente evaluará la conveniencia de mostrar estos ejemplos antes de que los alumnos ejerciten con sus propios conflictos. Se verá que no necesariamente se resuelven todos los pasos.

Ejercicio que podría haber hecho Sonia, cuando entró al aula y vio a Javier:

 <p>1</p> <p>Qué siento frente a <u>Javier</u>? Cuál es mi emoción? <u>Rabia, odio, impotencia</u></p>	 <p>2</p> <p>Cuál digo que es su defecto que a mí “me saca”? Digo que es un <u>malvado</u></p>
<p>3 Trato de visualizar alguna situación presente o pasada en que yo en otras circunstancias fui un</p>  <p>A veces soy un <u>poco malvada con mi hermanita, sobre todo cuando mi mamá no me ve. Por ejemplo, no comparto con ella algunas cosas, me como todas las galletitas cuando hay pocas. O me pide ayuda con las tareas y yo no la ayudo casi nunca.</u></p>	 <p>4</p> <p><u>Cuando tu hermanita te pida ayuda tratá de tenerle más paciencia, o por lo menos explicale de buenas maneras que ahora no podés pero que después la ayudás un ratito. Es feo cuando te pueden ayudar y no lo hacen..</u></p>
 <p>5 Qué virtud puedo ver que se esconde detrás de un <u>malvado</u>? Es un <u>malvado</u> (insulto) pero también debo reconocer que <u>tiene fortaleza, que cree en sí mismo</u> (elogio)</p>	 <p>6 Cómo quiero que me trate? O qué quiero que haga? (Enuncio una oración en tercera persona) <u>Que sea un poco más bueno</u></p>
<p>7 Eso es lo que me toca hacer a mí: Enuncio la misma oración en primera persona <u>Soy un poco más buena</u></p>	

Regla de Oro de segundo orden: Incorporo el punto de vista Javier

 <p>1</p> <p>Qué creo que siente <u>Javier</u> frente a mí? Cuál creo que es su emoción? <u>Creo que siente fortaleza, poder</u></p>	 <p>2</p> <p>Cuál creo que, para él, es mi defecto? El debe decir que <u>yo soy una miedosa, o que no doy bola a nadie, que no me importa nadie.</u></p>
<p>3</p> <p>Trato de visualizar alguna situación presente o pasada en que yo en otras circunstancias fui <u>miedosa, o que no doy bola a nadie</u></p>  <p><u>Sí, en clase no me trato con nadie, y la verdad que él y sus amigos me dan miedo.</u></p>	 <p>4</p> <p><u>Cuando tengas la oportunidad, tratá de hacerte más amigos en el salón. Tener más onda y más diálogo con los chicos que te caen un poco mejor. Tratá de compartir un poco más tus actividades, y de ayudarlos cuando a veces ves a algunos más trabados que vos..</u></p>
 <p>5</p> <p>Qué virtud puedo ver que se esconde detrás de una <u>miedosa que no da bola a nadie</u>? El no puede ver que yo también soy <u>sensible</u></p>	 <p>6</p> <p><u>En el fondo debe querer que deje de ignorarlo, que deje de hacer de cuenta que no existe. Y debe querer que no lo subestime cuando hay cosas que le resultan difíciles</u></p>
<p>7 <u>Soy un poco más buena, dejando de ignorar a los demás</u></p>	

Ejercicio que podría haber hecho François, el profesor, con sus alumnos:

<p>Qué siento ?Cuál es mi emoción? <u><i>Inestabilidad, inseguridad</i></u></p>
<p>Cuál digo que es su defecto que a mí “me saca”? <u><i>Digo que son unos sacados, descontrolados</i></u></p>
<p>Qué virtud puedo ver que se esconde detrás de los descontrolados? <u><i>Debo reconocer que son fuertes y libres</i></u></p>
<p>Cómo quiero que me trate? O qué quiero que haga? <u><i>Quiero que se hagan responsables de lo que hacen, que no se descontrolen</i></u></p>
<p>Eso es lo que me toca hacer a mí. <u><i>Me hago responsable de lo que hago, no me descontrolo</i></u></p>
<p>Regla de Oro de segundo orden: Francoise incorpora el punto de vista de los alumnos.</p>
<p>Qué creo que sienten mis alumnos frente a mí (en esa situación de conflicto) Cuál creo que es su emoción? <u><i>Creo que se sienten maniatados, censurados, reprimidos, no aceptados</i></u></p>
<p>Cuál creo que, para ellos, es mi defecto? <u><i>Deben decir que yo soy un represor, un manipulador, un embaucador</i></u></p>
<p>Qué virtud puedo ver que se esconde detrás de un manipulador? <u><i>Ellos no puede ver que yo quiero ayudarlos a crecer, a aprender</i></u></p>
<p>Cómo quieren ellos que los trate? <u><i>Quieren que los acepte un poco más así como son, que los acepte con más afecto</i></u></p>
<p>Aforismo final: <u><i>Me hago responsable, no me descontrolo, aceptándolos como son.</i></u></p>

Ejercicio que podría haber hecho Souleymane cuando se enteró de que su profesor habló mal de él en la reunión del consejo de convivencia:

<p>Tengo un conflicto con mi profesor, que ha hablado mal de mí</p>
<p>Qué siento frente a Fulano?Cuál es mi emoción? <u><i>Rabia. Traición.</i></u></p>
<p>Cuál digo que es su defecto que a mí “me saca”? <u><i>Digo que es un vengativo</i></u></p>
<p>Qué virtud puedo ver que se esconde detrás de un vengativo? <u><i>Es un vengativo, pero debo reconocer que busca ser justo, busca que se cumpla la ley.</i></u></p>
<p>Cómo quiero que me trate? O qué quiero que haga? <u><i>Que sea más contemplativo, que me tenga más paciencia, que me perdone más, que me acepte más.</i></u></p>
<p>Eso es lo que me toca hacer a mí. <u><i>Soy un poco más paciente y acepto más a los otros</i></u></p>
<p>Regla de Oro de segundo orden: Incorporo el punto de vista del profesor</p>

<p>Qué creo que siente el profesor frente a mí? <u>Creo que siente impotencia</u></p>
<p>Cuál creo que, para él, es mi defecto? <u>El debe decir que yo soy un irrespetuoso</u></p>
<p>Trato de reconocer alguna situación presente o pasada en que yo en otras circunstancias fui un irrespetuoso. <u>Sí, en clase, con los profesores y con mis compañeros</u></p>
<p>Qué virtud puedo ver que se esconde detrás de un irrespetuoso La virtud es que soy <u>valiente, y libre</u></p>
<p>Cómo quiere él que lo trate? <u>Que lo respete</u></p>
<p>Aforismo final: <u>Soy un poco más paciente respetándolo.</u></p>

9.1.14 Taller 12 Cierre y evaluación

Orientaciones para el docente

En este taller se hace el cierre de toda la secuencia.

Para la evaluación del resultado de toda la secuencia se tendrán en cuenta las conductas de los alumnos, el tipo de intervenciones en los conflictos. Se atenderá especialmente a la utilización de las herramientas trabajadas. Seguramente es un tipo de secuencia que se puede terminar de evaluar en el mediano plazo.

Actividad 1

Se propone una autoevaluación escrita del tipo:

1. Cuáles son los aprendizajes que te resultaron más significativos de esta serie de talleres?
2. Se te ocurren otras actividades que agregarías para mejorar el aprendizaje del diálogo para resolver conflictos?
3. De qué manera enseñarías esto a otros compañeros?

Actividad 2

Se explora con los alumnos la posibilidad de que ellos reelaboren algunas de actividades y las coordinen en otros grupos.

Actividad 3

Si la institución tuviera acuerdos de convivencia, se propondrá revisarlos y reelaborarlos.

10 Bibliografía

Aebli; Hans (1991) Factores de la enseñanza de favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid. Narcea.

Alisedo, Graciela y otros. (1997) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Alvarez Angulo, T. (1998). “Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua” en *Didáctica*, 10, pag. 179-188. Servicio de Publicaciones UCM.

Austin, John. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Avendaño, F. y Desinano, N (2006) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.

Boggino, N. (2005) *Cómo prevenir la violencia en la escuela Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.

Bronckart, Jean-Paul. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, Paris, UNESCO

-(2002). “Entrevista” por Dora Riestra. En *Propuestas 7*. Rosario CELA Universidad Nacional de Rosario

-(2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

-(2007). *Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Davila.

- (2008). “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”, en *Lectura y Vida*, Año XXIX, Número 2.

-& Schneuwly, B. (1991/1996). “La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable”. En *Textos*, Número 9.

- & Schneuwly, B. (Coord) (2008) *Vygotski Hoy*. Madrid: Editorial: POPULAR S.A.

Bruner, J. (1986). *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Buber, M. (2006). *Yo y Tu y otros ensayos*. Buenos Aires: Lilmod.

Camps, Anna (coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Grao.

- (2006). *Diálogo e investigación en las aulas, Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Grao.

Capaldi, N. (2005). *Cómo ganar una discusión*. Barcelona: Gedisa.

Carrizo, A. (2005). “La Argumentación Interaccional como ‘sintaxis del conflicto’” en la revista electrónica *Discurso.org*. Año 4 nro 7. UBA. Consultada en enero de 2010.

Calsamiglia, E. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Colinvaux, D. (2004). “Formación de conceptos: reviviendo el debate Piaget/Vygotski”, en Castorina, J.A. y Dubrovsky, S. (comp.) *Psicología, cultura y educación, perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Noveduc.

Damasio, A. (2006a). *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Crítica.

- (2006b). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Del Río, P. (2000). “No me chilles que no te veo. Atención y fragmentación audiovisual. En *C & E: Cultura y educación*, N° 20, pags. 51-80
- Del Río, P. & Álvarez, A. (1997). “Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad” En *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid. Infancia y Aprendizaje. Cap 6. Pag 101-131
- (2007): Prólogo en Vygotski y Luria, *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*, Madrid Fundación Infancia y Aprendizaje, p 8-9
- Díaz Aguado, MJ y Baraja A. (1993), *Interacción educativa y desventaja sociocultural*, Madrid, CIDE.
- Díaz, JL. & Flores E. (2001). “La estructura de la emoción humana. Un modelo cromático del sistema afectivo”. En *Salud Mental*, de la Redalyc, nro. 24, pag 20-35. Consultada en Internet el 21 de enero de 2010.
- Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Educación Secundaria Básica.
- Resolución 1709 (2009) Sobre la Convivencia escolar en las escuelas secundarias
- Dolz, J. (1994) “La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación”, en *Comunicación Lenguaje y Educación*, nro. 23 pag. 17-27
- & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Pamplona: Educación y Cultura.
- (2000). *Escribo mi opinión*. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria. Pamplona: Educación y Cultura.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Dulcic, M. y Fajardo, P. “Habilidades de Comunicación” Serie Resolución de conflictos, Ediciones del Centro de Investigación para la Paz de Unicef (disponible en Internet <http://www.enredate.org>, visitado en febrero de 2009)
- Dussel, I. (2007), *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires: Santillana.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Madrid: Paidós.
- Feld, V y Eslava-Cobos. (2009). *La perspectiva histórico-cultural de Vygotski y la neurofisiología*. Buenos Aires: Noveduc.
- Forni, F., Gallart, M.A., Vasilachis De Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires: CEAL.
- Fromm, E. (2000). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós
- (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós
- (2007). *El humanismo como utopía real*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1995) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuentes, Ivonne. (2009). “La argumentación y las emociones en el debate televisivo”. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 42, n. 70. Accedido en 13 enero 2010.
- Gardner, H. (1994), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica.

Gimeno Lorente, Paz. (1994) "Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? la institución escolar a la luz de la teoría de la acción comunicativa" en *Teoría de la Educación* Vol 7 (93-126). Editorial de la Universidad de Salamanca.

Gijón Casares, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Grao.

Goleman, D. (1999) *Inteligencia Social*. Buenos Aires: Vergara Editor.

(2003) *Emociones Destructivas. Diálogos entre el Dalai Lama y científicos y filósofos*. Barcelona: Kairos.

- (2006) *Inteligencia Social*. Mejico: Planeta.

Gonzalez Rey, Fernando. (2000). "El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski" en *Educacao & Sociedade* año XXI nro 70 Consultada en edición digital en Internet en enero 2010.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hersh R y otros, (2002). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Ibáñez, N. (2002). "Las emociones en el aula". En *Estudios pedagógicos*, Valdivia, n. 28. Disponible en Internet. Accedido en 13 enero 2010.

Jackson, Ph W. (1994) *La vida en las aulas*, Madrid: Ediciones Morata.

Kerbrat-Orecchioni, C (1986). *La enunciación, de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachete.

Lakoff G. (2001) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

- (2007) *No pienses en un elefante*. Madrid: Editorial Complutense.

Lemke, Jay. (1997) *Aprender a hablar ciencia, lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Buenos Aires: Akal

Lerner y otras. (1999) *Documento de trabajo de Actualización Curricular Nro 5 Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Buenos Aires: Dirección de Currícula. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, F.C.E.

Levy, N. (2003) *Sabiduría de las Emociones*. Buenos Aires: Plaza & Janes.

- (1999). *El Asistente Interior*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

Luria, A. (1995) *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Mac Intyre, A. (2009) *Tras la Virtud*. Barcelona: Crítica

Marafioti, R. (2005) *Los patrones de la argumentación: La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.

Marinkovich, J. (2007) "Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación" *Revista Signos*, 40(63) pag. 127-146. Valparaíso.

McCormick Calkins, L. (1993). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.

Marín, Marta.(2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Maturana, H (1995) *El Sentido de lo humano*. Santiago, Dolmen,.

(1997) *La Objetividad (un argumento para obligar)*. Santiago: Dolmen.

- (2001) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- (2003) *Desde la biología a la psicología* Buenos Aires: Lumen.
- (2004) *Transformación en la Convivencia*. Santiago: JC Saez Editor.
- & Varela F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- Ortega Rosario y Del Rey, Rosario. (2003). *La Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Otero, Maria Rita: “Emociones, sentimientos y razonamientos en educación matemática”, presentación en el I Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, UNICEN, Tandil, abril de 2007. Disponible en Internet. Consultada en julio de 2008.
- Perrenoud, Philippe (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar Invitación al viaje*. Barcelona: Grao.
- “As competências a serviço da solidariedade”, disponible en www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07
- Piaget, Jean. (2001) *Inteligencia Y Afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Plantin, Ch. (2004) “Pensar el debate”, *Revista Signos* 37(55), pag 121-129
- Puig Rovira. (2000). *Aprender a dialogar*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- Riestra, D. (2006 a). “El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política” en *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Ediciones UNL. Colección Cátedra.
- (2006 b) *Usos y Formas de la Lengua Escrita*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua : un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Roig H., Tormen D. y Barberena M. (2006). *Aprende a Resistir la violencia que hay en ti y fuera de ti*. Buenos Aires: Altuna. (disponible en <http://resistirlaviolencia.blogspot.com>)
- Rosas, Ricardo y Sebastián Christian. (2004) *Piaget, Vigotski y Maturana, Constructivismo a tres voces*, Buenos Aires: Aique.
- Rosenberg. B. (2006). *Comunicación No Violenta*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- Rozenblum De Horowitz, S. (2005). *Mediación en la escuela Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Russo, H. Y Sgro, M. (2001): Paulo Freire. *El pensamiento latinoamericano y la recuperación de la racionalidad dialógica*. Tandil: NEES/IPF.
- Ruggiero, ML. (2009) *Por qué se pelean los chicos en la escuela*. Buenos Aires: NOVEDUC
- Sanjurjo, Liliana. (2005) *La formación práctica de los docentes*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Sánchez Enciso Juan. (2008a). *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Grao.
- (2008 b) *La sonrisa de Platón*. Barcelona: Grao
- Santասusana y otros (Coord) (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Grao.
- Silo. (1969). “La curación del sufrimiento”. Charla pública en Punta de Vacas, Mendoza, Argentina. Disponible en www.silo.net.

- (1989). *Humanizar la Tierra*. Buenos Aires: Planeta.
- (1991). “Psicología de la Imagen” y “Discusiones historiográficas” en *Contribuciones al pensamiento*. Buenos Aires: Planeta.
- (1995 a) Cartas a mis amigos. Méjico. P&V.
- (1995b). “Comentarios sobre la regla de Oro”. Charla ante un grupo de estudios, en Mendoza el 17/12/95, disponible en Internet.
- (1997). “Las condiciones del diálogo”, Conferencia en la Academia de Ciencias de Moscú el 6-10-93, en *Habla Silo*. España: P&J.
- (1997). “La acción válida”, Charla ante un grupo de estudios en Palmas de Canaria el 29-09- 78, en *Habla Silo*. España: P&J.
- (2006). *Apuntes de psicología* (recopilación de conferencias de 1975, 1976, 1978 y 2006). Rosario: Ulrica Ediciones.
- Sulling, G. (2009) “La internalización de la moral”. Trabajo de Escuela. Disponible en Internet: www.silo.net/Producciones-Escuela-es. Visitado el 10-04-10.
- Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Varela, F. (1997). *De Cuerpo Presente*. Barcelona: Gedisa
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1997) *La construcción de representaciones sociales: el discurso político y la prensa escrita*. Barcelona: Gedisa.
- & otros (1992) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires. Biblioteca de las Ciencias del Hombre, Centro Editor de América Latina..
- Vygotski, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- (2001) “La educación de la conducta emocional” capítulo 6 de *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zamudio B. y otros (2006). “Qué se enseña cuando se enseña argumentación?” *LSD* nro 2. www.lsdrevista.net.