

El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior.

Elizabeth Ormart.

Cita:

Elizabeth Ormart (2004). *El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior* (Tesis de Maestría). UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA).

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/173>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/pZ0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Tesis de Maestría en Psicología Educacional

“El aprendizaje de la ética en las Instituciones de
Educación Superior”

Una aproximación a las interacciones
argumentativas de alumnos del Nivel Superior
acerca de situaciones deontológicas dilemáticas.

Directora de Tesis: Dra. Elisa Marta Basanta.

Co- directora: Dra. Nora Emilce Elichiry.

Tesista: Lic. Elizabeth Beatriz Ormart.

INDICE

A-INDICE-----	Pág.2
B- INTRODUCCIÓN-----	Pág. 4
1 Selección del tema -----	Pág. 5
2.- Definición del problema -----	Pág. 6
3.-Justificación del estudio -----	Pág. 7
4.-Limitaciones y alcances del trabajo -----	Pág. 8
C- MARCO TEÓRICO -----	Pág. 14
PARTE I	
1.-Los comienzos de la psicología moral	Pág. 14
2.- La importancia de la obra de Jean Piaget	Pág. 16
3.-Tras los pasos de Piaget: Kohlberg1.....	Pág. 22
4.- Características comunes de los enfoques evolutivos.....	Pág. 27
5.- Críticas y debates en los enfoques cognitivo evolutivos	Pág. 28
PARTE II	
1.- Lo ético como fenómeno comunicacional.....	Pág. 32
2.- Narraciones sociales y narraciones escolares.....	Pág. 33
3.- El discurso como co-construcción.....	Pág. 34
4.- Sobre el papel formativo de las interacciones	Pág. 36
PARTE III	
1.-Un fundamento filosófico para pensar las interacciones argumentativas	Pág. 40
2.- La influencia del “giro lingüístico” en la propuesta de Apel	Pág. 41
3.-La Ética dialógica de Apel	Pág. 47
4.- Críticas a la ética Apeliana	Pág. 53
Objetivos -----	Pág. 56
Hipótesis -----	Pág. 56
D.-MATERIAL Y MÉTODOS -----	Pág. 57

1.- Lugar y Tiempo del Trabajo de Investigación -----	Pág. 58
2.- Descripción del Objeto de Estudio-----	Pág. 58
3.- Descripción Población y Muestra.-----	Pág. 59
4- Diseño de la investigación-----	Pág. 61
5-Instrumentos de recolección y medición de datos-----	Pág. 61
D-RESULTADOS -----	Pág. 65
1.- Análisis de las interacciones argumentativas -----	Pág. 66
a) Análisis de contenidos de cada grupo.	Pág. 66
b) Comparación de ambos grupos: Análisis de Contenido	Pág. 96
c) Comparación de ambos grupos: Análisis de discurso	Pág. 101
2.- Análisis de las entrevistas -----	Pág. 113
3.- Análisis de los programas -----	Pág. 119
4.- Relaciones entre interacciones argumentativas y entrevistas -----	Pág. 138
5.- Relaciones entre interacciones argumentativas y programas -----	Pág. 142
E- DISCUSIÓN -----	Pág. 148
F- CONCLUSIONES -----	Pág. 154
G- BIBLIOGRAFÍA -----	Pág. 160
H- ANEXOS -----	Pág. I
1.- Anexo 1: Indagaciones exploratorias -----	Pág. II
2.- Anexo 2: Desgrabaciones de las interacciones grupales.-----	Pág. XXIII
3.- Anexo 3: Desgrabaciones de las entrevistas personales. -----	Pág. LXXXIV
4.- Anexo 4: Análisis de contenido de las interacciones grupales.-----	Pág. CXXXI
5.- Anexo 5: Análisis de los programas de la Licenciatura en Psicología y del Profesorado de Matemática -----	Pág. CLXXXIII
6.- Anexo 6: Registro fotográfico de las interacciones argumentativas -----	Pág.CCV

Introducción

1) Selección del tema

El problema de los aprendizajes de nociones éticas y deontológicas constituye el punto de partida de esta tesis, y su núcleo central apunta a la indagación acerca del modo en que se producen los aprendizajes de contenidos éticos y deontológicos en el ámbito de la educación sistemática en el nivel superior de educación. Sin embargo, este primer recorte del objeto de estudio resultó demasiado amplio y se hizo necesario un segundo recorte, cuyo conocimiento estuviese específicamente vinculado a los aprendizajes de nociones deontológicas que se producen mediante interacciones dialógicas en grupos de pares mediante el disparador de situaciones dilemáticas o conflictivas.

Comenzaremos por realizar una aclaración importante. A lo largo de la tesis se utilizarán los términos ética (ethos) y moral (mos) como sinónimos, ya que aunque existen diferencias etimológicas e incluso conceptuales, en el vocabulario cotidiano se utilizan indistintamente. Desde el punto de vista filosófico, la moral remite a las costumbres de un grupo social, mientras que la ética constituye una reflexión crítica acerca de estas costumbres.¹ En esta investigación no buscaremos realizar una diferenciación de éstas posiciones pues nos interesan las representaciones de los alumnos, a lo que ellos llaman ético o moral indistintamente. Cuando nos referimos a representaciones o nociones deontológicas, apuntamos a deonthos (deber), es decir, aquellas ideas o representaciones que los alumnos poseen acerca de “el deber ser” en la actividad profesional futura. Dentro de estas representaciones existen algunas que tienen escasa consistencia. Son meras opiniones contingentes, próximas en este sentido a concepciones de las moralidad. Mientras que en otros casos las posiciones adoptadas por los alumnos pueden constituir verdaderos posicionamientos críticos acerca de las exigencias de su profesión, y en este sentido se aproximan a una posición ética.

El presente tema de investigación anuda problemáticas diversas. Por un lado, desde los aportes de la Filosofía, es preciso un análisis que permita ubicar las características centrales de un enfoque ético pasible de ser abordado desde la transversalidad y el diálogo. La escuela ética que mejor contempla esta posición es la llamada ética dialógica, cuyos principales representantes son Apel y Habermas. Esta escuela filosófica analiza la importancia de las interacciones argumentativas para gestar una ética pluralista y planetaria.

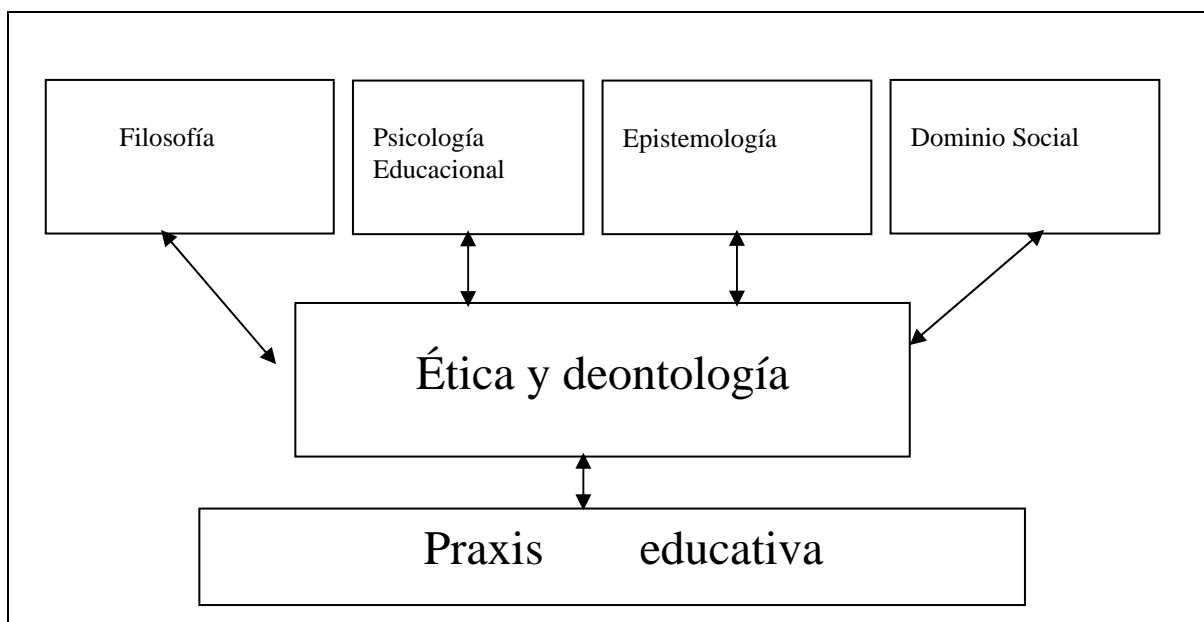
¹ Cfr. Basanta, E. y otros.(2000) *Ética y Universidad*. Buenos Aires: C&C, págs. 9 ss.

Asimismo, las cuestiones éticas y deontológicas han sido objeto de estudio del dominio de las Ciencias Sociales, en particular de lo que se llamó psicología de la cognición social, y presentan en su desarrollo una historia que da cuenta de diversos debates internos y múltiples dificultades para la aprehensión (en contextos formales y no formales) de contenidos sociales. Por otro lado, desde los aportes de la psicología educacional será necesario precisar la concepción de sujeto de aprendizaje con la que nos manejaremos.

Lo que llamamos un segundo recorte en el objeto de estudio, se apoya en el supuesto de que la situación dilemática presenta al estudiante un conflicto que conlleva un desequilibrio cognitivo y afectivo, que llevará al alumno a buscar individual y colectivamente la reequilibración. La argumentación y confrontación de posiciones en el debate grupal funciona como el momento de contraargumentación del método clínico crítico de Piaget. De modo que el debate grupal obliga a los participantes a rever la firmeza de sus esquemas y representaciones de lo deontológico.

A su vez, esto se enmarca en el ámbito de las instituciones educativas de nivel terciario (universitario y no universitario), será preciso por lo tanto, ubicar el soporte curricular que regula el tratamiento de las cuestiones éticas y deontológicas en estos ámbitos.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS TERCIARIAS (Curriculum)



La complejidad de la problemática antes mencionada, no le quita viabilidad al tema de investigación sino que por el contrario permite un abordaje interdisciplinario de una temática que así lo exige.

Será un intento constante en estas indagaciones no caer en un aplicacionismo de diversos marcos teóricos sobre el hecho educativo, sino por el contrario tomar el ámbito educativo como el genuino campo de esta investigación para que desde allí surjan las teorías. El contexto educativo de enseñanza aprendizaje se sostiene desde la triangulación didáctica, hecho que nos obliga a tener en cuenta a los alumnos (adolescentes y adultos en este caso), a los docentes y al saber socialmente significativo a enseñar. Que en este dominio en particular describe un bucle sobre sí mismo, ya que el objeto de estudio es el obrar del mismo sujeto humano.

La presente investigación se ubica dentro de un programa más amplio, a saber, las indagaciones constructivistas en el dominio social. Estas indagaciones que tienen su origen en Piaget (1932) no tuvieron desde sus comienzos el propósito de indagar la construcción de conocimientos en la práctica educativa. Es fundamental por lo tanto, poner en diálogo las conclusiones a la que arriba la presente tesis con los aportes de Piaget, Kohlberg y sus seguidores y con aquellos estudios que en el campo de la psicología educacional y de la ética puedan constituir genuinos aportes a la reflexión.

2) **Definición del problema**

Existen numerosos interrogantes que guiaron la presente investigación. Algunos de ellos nos orientaron en el comienzo.

Algunas de las problemáticas que se abren a partir de lo expuesto en el marco teórico tienen que ver con la cuestión de la interacción entre los alumnos. ¿De qué manera influye la interacción grupal en la modificación de las representaciones o escalas axiológicas de los alumnos? ¿Se puede producir una modificación de sus representaciones y escalas axiológicas sin interacciones grupales, o sea con una modalidad de enseñanza expositiva? A partir de los debates internos en el seno de las ciencias sociales nos podemos plantear ¿Qué elementos favorecen el cambio en los esquemas cognitivos en Ciencias Sociales? y

particularmente en campo de la ética. Desde una posición dialógica y problematizadora surge la cuestión del planteo de situaciones dilemáticas en un contexto formal de aprendizaje ¿Facilita ellas la emergencia de representaciones y escalas de valores provenientes del contexto no formal? ¿Qué relación existe entre las representaciones deontológicas y las escalas axiológicas propias y las del contexto social?

¿Qué conexión existe entre las representaciones y las escalas axiológicas que traen los alumnos y las que se producen en las interacciones escolares? Algunas de estas problemáticas suscitan respuestas que posiblemente excedan los objetivos delimitados en esta investigación.

A medida que avanzábamos en la investigación, los interrogantes se centraban cada vez más en los tipos de argumentaciones desarrolladas por los alumnos y aquellas preguntas, generales y ambiciosas dieron lugar a estas, más limitadas y acotadas a la contribución que pretende ser esta tesis al campo de la psicología educacional, entre dichos interrogantes figuran: ¿Qué tipo de conocimiento se produce a partir de las interacciones grupales en alumnos del nivel superior de la educación? ¿Las diferentes modalidades de interacción argumentativa están relacionadas con el tipo de formación (terciaria no universitaria y universitaria) que reciben los alumnos? ¿Existe una coherencia entre las nociones deontológicas que desarrollan los alumnos en las interacciones grupales y lo que manifiestan en las entrevistas individuales? ¿Qué recursos argumentativos emplean con mayor frecuencia los alumnos del nivel superior? ¿Cómo se manifiesta el contexto extraescolar en las interacciones grupales?

Retomaremos estas preguntas en la conclusión para dar cuenta de los genuinos aportes de esta tesis y para replantar nuevas cuestiones que se abren a partir de aquí.

3) Justificación del estudio

A lo largo de los once años de docencia en el nivel superior de la enseñanza que ha ejercido esta tesista, ha ido observando que el ámbito de aprendizaje de las nociones éticas y deontológicas constituye un terreno de difícil acceso. Esto se debe a diversas cuestiones:

- Los alumnos traen de sus experiencias de vida nociones morales arraigadas que tienen más peso en sus vidas que las nociones que se busca impartir en el contexto escolar.
- Estas nociones morales individuales entran en conflicto con las prescripciones éticas y deontológicas que busca enseñar el docente, y básicamente por la complejidad del objeto de estudio.

¿Desde qué paradigma psicológico abordamos el estudio del aprendizaje de nociones éticas o deontológicas en el ámbito áulico? Partimos de dos imposibles: la unidad de teorías psicológicas (la ilusión de Lagache²) y la unilateralidad simplificadora de una teoría que se presente como omniabarcativa. Dentro de la primera línea se pueden ubicar los intentos eclecticismos en sus diversas vertientes. En las teorías del desarrollo son conocidos los intentos de conciliación de Piaget y Vigotsky que muchas veces proceden a “ ... una selección parcial, a una lectura deformante de las obras, y a una implementación directa de las teorías al mundo educativo” (CASTORINA: 1998). Ambas propuestas son imposibles en tanto que ninguno de los extremos puede abordar satisfactoriamente el complejo objeto de estudio que pretendo investigar en este caso. Si consideramos que las nociones morales éticas y deontológicas aprendidas en el ámbito de la educación formal son abordadas por diversas investigaciones de diferentes campos del saber. Tenemos que concluir que nuestro objeto de estudio reviste las características que Rolando García asigna a los sistemas complejos en los que se requiere un estudio interdisciplinario.(GARCIA: 1986). Necesitaremos, por un lado, revisar los aportes realizados desde la filosofía sobre la importancia del diálogo y el debate en el análisis de cuestiones morales. Por otro lado, indagar las investigaciones empíricas que se han llevado adelante en el ámbito de los problemas éticos y deontológicos y que constituyen valiosos antecedentes para esta investigación. Asimismo, las cuestiones éticas y axiológicas han sido objeto de estudio del dominio de las Ciencias Sociales y presentan en su desarrollo una historia que da cuenta de diversos debates internos y múltiples dificultades para el estudio de objetos sociales. A su vez, esto se enmarca en el ámbito de las instituciones educativas de nivel terciario y universitario, será preciso por lo

² LAGACHE, D (1984) La unidad de las psicologías. Es la obra en la que intenta conciliar las diversas corrientes psicológicas de la época.

tanto, ubicar el soporte curricular que regula el tratamiento de las cuestiones éticas en esos ámbitos.

Aún advertida de la dificultad de la problemática que pretendemos abordar no podemos renunciar al tratamiento de este tema.

La elección de la presente problemática tiene su fundamento en las demandas sociales y del mismo sistema educativo. Por un lado, el fuerte relativismo axiológico que le imprime su sello al presente momento histórico nos exige en tanto investigadores del hecho educativo indagar sobre las nuevas formas de aprender y enseñar las cuestiones éticas.

Por otro lado, no podemos desconocer de qué manera los aprendizajes previos delimitan y posibilitan los aprendizajes posteriores, al tiempo que, el background con el que cuentan los alumnos muchas veces se agota en un conjunto de recetas prácticas dadas por el sentido común, con escaso nivel de problematización y análisis. Por consiguiente, la indagación de las “teorías” que traen los alumnos permitirá arrojar luz sobre posibles líneas de trabajo áulico.

En tercer lugar, la ley de educación superior, Ley N° 24521/95 legisla por primera vez la enseñanza de la ética profesional y el decreto presidencial que la acompaña postula de manera ambigua la necesidad del tratamiento transversal de la ética y de la ética como materia autónoma. Situación que sin ser el objeto específico de nuestra indagación, no podemos desconocer pues hace a la ubicación de la ética en el diseño curricular universitario.

Por último, podemos justificar la pertinencia de este estudio señalando que será de vital importancia conocer qué tipos de conocimientos se producen a partir de la discusión grupal de situaciones dilemáticas, a fin de saber si esta es realmente una metodología adecuada para la formación ética en el nivel de educación superior, o si los aprendizajes que se dan por este medio no tienen incidencia en los aprendices.

4) Limitaciones y alcances del trabajo.

Una importante limitación tiene que ver con la escasez de equipos técnicos y de recursos humanos disponibles en la presente investigación. La investigación insumió tres años de trabajo llevados adelante por una sola persona. Durante el primer año de investigación,

cuando comenzaron las indagaciones exploratorias me encontraba cursando el último año de la Maestría, fueron necesarios espacios y tiempos subjetivos de procesamiento y decantación tanto de los elementos teóricos como metodológicos.

A lo largo de la investigación se hizo necesario organizar y reorganizar numerosas veces el marco teórico y el plan metodológico. Para ello conté con la valiosa colaboración de la directora de tesis, la Dra. Elisa Marta Basanta y del director de beca de Maestría, el Dr. Narciso Benbenaste sin quienes no habría podido concluir el presente trabajo.

Existen asimismo limitaciones presentadas por el mismo objeto de estudio. La delimitación de un objeto como las interacciones argumentativas me obligó a rever los recursos metodológicos con los que contaba en un primer momento.

Creo que el presente trabajo aporta al campo de la psicología educacional diversos elementos de debate. Dado que desde aquí, se plantea el problema de la diferente formación en el nivel terciario de la educación y con ello las diferentes modalidades argumentativas de los alumnos del nivel universitario y no universitario.

Además, nos encontramos con los tipos de conocimientos y habilidades que surgen a partir del trabajo grupal.

Marco Teórico

“Tal vez no haya más que dos tipos de cuestiones en este mundo. Las que plantean en la escuela, cuyas respuestas son conocidas de antemano, pero que no se plantean para que alguien aprenda y mejore sus conocimientos, sino por otras razones. Y luego, las otras, las del laboratorio. Cuando no conoces las respuestas y, muchas veces, ni siquiera la pregunta, hasta que no la has formulado.”

Peter Høeg. Los fronterizos (1993)

PARTE I

En este apartado buscaremos identificar elementos comunes presentes en las investigaciones empíricas sobre desarrollo moral. Investigaciones que constituyen una propedéutica a la implementación de dichos resultados en el ámbito de la psicología educacional. Las preguntas que nos mueven se centran en la factibilidad de conducir los resultados alcanzados por los estudios empíricos sobre pensamiento moral al ámbito educativo. No se trata de un mero aplicacionismo sino de una revisión en profundidad de la compatibilidad de estudios que presentan puntos de convergencia y de absoluta inconmensurabilidad. En este sentido y para este objetivo, las presentes reflexiones son una puesta al día del estado del arte sobre las investigaciones acerca del desarrollo del razonamiento moral.

1.-Los comienzos de la psicología moral

En psicología moral los trabajos teóricos antecederon a los empíricos. Dentro del primer grupo encontramos: estudios sobre el sentimiento moral (Bain, 1880, Höffding, 1882; James, 1890, 1891; Baldwin, 1893; Ribot, 1896) sobre las costumbres morales (Wundt, 1886, 1889, 1896) la moral como fenómeno social (Ebbinghaus, 1907) la explicación psicofisiológica del imperativo moral (Leuba, 1896) la explicación genética del yo ético (Baldwin, 1897).

Los primeros trabajos empíricos de psicología moral aparecen a fines del siglo de XIX. El primer estudio empírico de la moralidad es el de Osborn (1894) que consistió en un

cuestionario semiestructurado administrado a niños a fin de que señalen que debería hacer un niño para ser llamado bueno o malo. Otro trabajo, fue el de Franck Chapman Sharp quien preparó 10 situaciones hipotéticas en las que se pusieran en juego las creencias morales y se las presentó a los miembros de la clase de psicología en la Universidad de Wisconsin. Dentro de este grupo ubicamos, los trabajos de J. Street (1897/98) quien realizó un estudio con una muestra de 183 sujetos utilizando el método de introspección; el estudio de Kliné (1903) sobre ética juvenil, con un cuestionario administrado por el profesor a 2594 sujetos y las investigaciones de Meumann (1912,1914) en las que expone el desarrollo moral del niño. Esta es la primera investigación sobre desarrollo moral realizada en niños de entre 6 y 14 años, que apunta a identificar los ideales de los niños mediante las respuestas a cinco preguntas planteadas por el investigador. El mismo Meumann llevó estos resultados al campo pedagógico y extrajo conclusiones acerca de la importancia pedagógica del desarrollo moral del niño. Más detalles sobre estas primeras investigaciones experimentales en psicología moral se pueden encontrar en Perez-Delgado, Samper García, Martí Vilar (1996).

Este desarrollo de investigaciones psicológicas en el ámbito de los fenómenos morales, sufrió una recaída hasta mediados del siglo XX. Salvo los trabajos de Piaget y de Hartshorne y May(1928), fueron muy escasos los estudios empíricos que trataron este tema en la primera mitad del siglo XX³. Hay dos hechos que explicarían esta situación histórica: la exclusión de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt, por ser excesivamente complejos para ser estudiados experimentalmente y la eliminación de la conciencia del campo de la psicología por parte del conductismo (Pinillos, 1984, 299). En una línea de indagación distinta se ubican los trabajos freudianos sobre la moralidad. Freud considera la conciencia moral, la autoobservación y la formación de ideales como funciones propias del superyo.⁴

A mediados de los sesenta y fines de los setenta se produce un renovado interés por el problema moral y de los valores. Encontramos los trabajos de Allinsmith (1960), Aronfreed (1960), Slaby y Parke (1971) , Camon (1973), Irwin y Moore(1971). A partir de las mismas citas de Kohlberg (Perez-Delgado; Mestre-Escribá, 1993:348) se pueden identificar diversas líneas de pensadores interesados por el desarrollo moral: por un lado, procedentes

³ Cfr. TURIEL, E. (1984) El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Cap. 7

del ámbito filosófico: Hare, Rawls, Brandt, Habermas; por otro, del ámbito psicoanalítico: Freud, Erickson, Sullivan.

También surgen los desarrollos de la psicología de la cognición social que reconoce como antecedentes a Piaget y Kohlberg. Tal como lo señalan diversos autores (Butterworth, 1982, Ostron, 1984, Hollyoak y Gordon, 1984, Taylor, 1981) fue la confluencia de intereses del enfoque cognitivo y la psicología social lo que, históricamente, sentó las bases de la moderna psicología de la cognición social. En la actualidad existen diversas revisiones de este campo, que crece día a día y que, por su carácter interdisciplinario, incluye una diversidad de temas que hace difícil precisar sus límites. Algunas de las investigaciones sobre los aspectos estructurales de la cognición social son: las investigaciones sobre los procesos de atribución (Kelley, 1973, Wyer y Carlston, 1979), la organización de la información social en la memoria a largo plazo (Hastie et al. 1980), sobre inferencia y razonamiento social (Kahneman et al. 1982) y sobre la influencia de factores afectivos y motivacionales en la conducta y el razonamiento social. Otras investigaciones ubicadas por Higgins y Bargh (1987) dentro de los enfoques evolutivos, son: el conocimiento del sí mismo y de los otros (Lewis y Brooks-Gunn, 1980), las relaciones interpersonales, como la amistad y la autoridad (Damon, 1977, Hartup, 1978), la comprensión de las normas morales y socio-convencionales (Turiel, 1983; Shantz, 1982; Enesco y Olmo, 1987), el razonamiento moral (Kohlberg, 1976); y la comprensión del funcionamiento de las sociedades en sus distintos aspectos políticos, económicos e institucionales (Delval, 1981; Furth, 1980).

Algunos autores sostienen que el conocimiento social es isomorfo al conocimiento no social (Broughton, 1978, Bearison, 1982; Butterworth, 1982; Flavell, 1977; Ostrom, 1984). Otros sostienen la tesis contraria. Pozo (1994) llama a las primeras, teorías generales, pues parte del supuesto que existen mecanismos generales independientes del dominio al que se apliquen; y a las segundas, teorías modulares, que plantean la existencia de módulos innatos, universales e independientes del contexto. Las primeras reconocen su origen en la obra de Piaget, las segundas en la de Fodor. Castorina y Faigenbaum (2000) hacen esta diferenciación entre cognitivistas y contextualistas. Dentro del primer grupo ubican a los

-⁴ Cfr. LAPLANCE, J. PONTALIS, J-B Diccionario de Psicoanálisis. (419 a 421)

pensadores que realizan una crítica a las teorías generalistas como Karmiloff-Smith(1992), Hirschfeld y Gelman (1994), Keil (1990) Maratsos, (1992) , Vosniadou (1994).

Dentro de esta línea se observan posiciones innatistas extremas y otras moderadas, más próximas a lo que Pozo llama "teorías de las estructuras conceptuales de dominio". Dentro de la línea contextualista se sitúan Cole (1992) y Bruner (1995) quienes ubican algunas restricciones en el conocimiento dadas no por los determinantes fisiológicos sino por los determinantes culturales.

Para Pozo, entre ambos extremos se encuentra una posición intermedia defendida en la actualidad por un gran número de investigadores que se han formado en alguna de las líneas antagónicas pero que finalmente han cedido al "justo medio". Esta tercera posición llamada por Pozo, Teorías de las estructuras conceptuales de dominio plantea que:

- Existen dominios diversos pero integrados a través de ciertas estructuras o procesos cognitivos generales.
- Los dominios no son módulos independientes, inflexibles e incomunicados.
- La interacción social permite la integración de información relativa a los dominios físico y social.
- El conocimiento de dominio, origina a partir de la intervención de procesos cognitivos generales, estructuras transferibles a otros dominios.

Uno de los argumentos más sólidos a favor de la segunda posición sería el siguiente: sólo las personas pueden establecer relaciones mutuamente intencionales y comunicativas que, a diferencia de las relaciones con el mundo físico, se dan en un contexto interactivo, con el reconocimiento mutuo, con estados afectivos y cognitivos internos.

Chandler (1982) realiza una lista de una serie de diferencias entre lo social y lo no social:

- 1.Las leyes o normas sociales son diferentes a las leyes físicas
2. La causalidad psicológica es diferente a la causalidad física.
3. El conocimiento social se puede obtener reflexivamente.
4. Los acontecimientos sociales y las cogniciones sociales son recursivas.

Dentro del primer grupo Pozo ubica la obra de Piaget y sus seguidores. Para Piaget existen mecanismos comunes y universales cualquiera sea el objeto a conocer. La tesis del isomorfismo es defendida por Broughton (1978), Flavell (1977). Sin embargo, existen diversos matices en las posiciones de los neo piagetianos. Flavell, por ejemplo, señala que

las operaciones básicas son comunes pero que existen herramientas cognitivas específicas para cada dominio, como por ejemplo, la empatía, en el dominio social. Turiel (1989) desarrolla en extensión la cuestión de la hipótesis necesaria pero no suficiente (que veremos más adelante)

2.- La importancia de la obra de Jean Piaget

La influencia de Jean Piaget [Suiza (1896-1980)] en el campo de lo moral es múltiple. Aunque su obra en este campo fue mínima en lo cuantitativo, su riqueza y profundidad en la metodología y en la delimitación del objeto hará que sea retomada y profundizada por autores como Kohlberg y Habermas, entre otros.

Piaget delimita su objeto de estudio al establecer que " toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere a un sistema de reglas" (1932: 9) De ahí que decida estudiar las reglas que los niños establecen y respetan en los juegos sociales más simples.

Piaget se planteará si ¿Existe un sólo tipo de autoridad y un sólo tipo de reglas?. En sus investigaciones va a demostrar que existen, al menos dos tipos de reglas y de autoridad bien diferenciadas: la del respeto unilateral y la del respeto mutuo. Señalará además que "tanto en la sociogénesis como en la ontogénesis se tiende a sustituir la regla de obligación por la regla de cooperación". Observará también que la autonomía se produce mediante el desplazamiento del respeto unilateral (respeto al adulto) al respeto mutuo (respeto entre iguales).

De Baldwin obtendrá Piaget una idea importante: tras una fase 'síndóxica' (reflejo de la presión social), el individuo pasa, a través del razonamiento, a la fase 'sinómica' (interiorización de las normas en la conciencia, ideal moral). Pero Piaget establece, que si no media la interacción dialógica en la incorporación de la norma, no se produce una autonomía auténtica: sólo se consigue una elaboración personal de lo recibido, pero sin variación cualitativa alguna, porque carece de la experiencia de la colaboración entre iguales.

Piaget incorporó para su psicología moral el concepto kantiano de autonomía moral. La originalidad del ginebrino consistirá en incorporar a la autonomía de la razón práctica

kantiana, la indispensable experiencia de la cooperación social; esto es, la infusión de la noción de bien en la forma kantiana del deber. El bien presentado aquí como la justicia equitativa, "sólo a través de compartir perspectivas con iguales, una lógica y una moral genuinas pueden reemplazar a un realismo egocéntrico, tanto lógico como moral." Otra diferencia consiste en la preocupación Piagetiana por atender a la evolución de la moralidad. Finalmente, una diferencia de fondo, que podríamos llamar epistemológica, que se refleja en la moral, consiste en el constructivismo piagetiano, diferente en distintos sentidos al idealismo trascendental Kantiano. Y que tiene su repercusión en lo moral en tanto que para Piaget las interacciones continuas con el objeto van dando lugar a diferentes estructuras cognitivo-morales.⁵

Piaget trató de saber cómo concibe el niño el respeto por las reglas, para ello se sirvió de las reglas del juego social en cuanto aparecen como obligatorias para todo jugador normal, luego pasó de las reglas del juego a las reglas específicamente morales al estudiar la mentira infantil y su enjuiciamiento. Finalmente, indagó las nociones morales surgidas de las relaciones de los niños con los adultos y entre sí, centrándose en la idea de justicia.

Que la moral es un sistema de reglas a respetar parece establecido por Kant y por los durkheimianos, las diferencias aparecen a la hora de precisar cómo la conciencia llega a ese respeto por las reglas. Piaget estudiará la estructura de la moralidad en el niño, poniendo en claro el papel del influjo adulto sobre el niño, el efecto de la cooperación entre iguales y la incidencia del desarrollo intelectual sobre el juicio moral, poniendo de relieve la interrelación de los tres factores.

Para Piaget, ninguna realidad moral es completamente innata, las reglas morales son el resultado del desarrollo cognitivo y en especial son el resultado de las relaciones sociales que los niños establecen con sus pares y con los adultos. Las relaciones mantenidas con los adultos favorecen la moral heterónoma, siendo las sanciones el medio a través del cual se graban las reglas exteriores en la conciencia.

Por el contrario, las relaciones establecidas entre pares dan como resultado la moral autónoma. Estas reglas surgen de la elaboración cooperativa y del intercambio basado en el

⁵ Para una descripción más profunda de la cuestión, consultar ORMART, E. (2001) Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología.

diálogo y la cooperación. El sentimiento de afecto y el temor a perder la buena consideración ante los pares, favorece su cumplimiento.

Las investigaciones piagetianas se centran en tres temas: las reglas de juego, las normas morales de origen adulto y el desarrollo de la noción de justicia.

El estudio de las reglas de juego (analizado desde las prácticas lúdicas que realizan los niños en el juego de las canicas), fue llevado a cabo en dos investigaciones, en la primera investigaba "las prácticas de las reglas", en la segunda "la conciencia de las reglas".

Respecto a las prácticas de las reglas, distinguió cuatro estadios. En el primer estadio "motor individual" (niños menores de dos años), en este período no existen las reglas.

En el segundo "egocéntrico" (de los dos a los cinco años) se limitan a imitar a los adultos; aún no comparten las reglas de juego. En el tercero de "cooperación naciente" (entre los siete y ocho años), aquí intentan dominar a sus compañeros mostrándose preocupados por el control mutuo, e iniciando el uso titubeante de reglas colectivas. En el cuarto "codificación de las reglas" (aparece entre los once y doce años), aparecen las aptitudes para codificar y discutir las reglas.

En relación a la conciencia de la regla, Piaget diferencia tres estadios. En el primero no hay conciencia de la regla, porque no hay reglas de juego propiamente dichas. En el segundo, que se inicia entre los dos a cinco años, las reglas son consideradas por los niños como sagradas, eternas y de origen adulto, y cualquier modificación a las mismas es interpretada siempre como una trasgresión. En el tercer estadio considerado como "de la conciencia de la regla", éstas tienen un carácter racional y autónomo y son consideradas como leyes surgidas por acuerdo mutuo, y por tanto, abiertas a modificaciones y variaciones admitidas por el grupo.

El segundo tipo de investigaciones llevadas a cabo por Piaget, estuvo destinado a estudiar las normas morales en el adulto, es decir a las consecuencias que la presión de los adultos ejerce en la conciencia infantil. En ellas se intentaba conocer las opiniones y juicios de los niños a propósito de las mentiras, las torpezas y los robos.

En este estudio distinguió Piaget dos etapas. En la primera diferenció la transición de una etapa de "realismo moral" a otra de "juicio autónomo". "El realismo moral se caracteriza por el carácter heterónomo del deber, se considera como bueno exclusivamente la obediencia a las normas del adulto; y por la concepción objetiva de la responsabilidad, en

donde la conducta se valora en función del grado de fidelidad a la norma prescindiendo de las intenciones que la inspiran". (p.46)

Con relación al estudio de las torpezas y el robo, Piaget comprobó dos tipos de responsabilidad. La responsabilidad objetiva, esta responsabilidad se observa hasta los siete años y luego declina, juzga la conducta en función de sus resultados. La responsabilidad subjetiva, aparece hacia los nueve años, juzga los actos por la intención y las motivaciones del autor.

En referencia a la mentira, dejó establecido que el realismo moral nace del encuentro de la obligación con el egocentrismo: "El niño en virtud de su egocentrismo inconsciente, se ve llevado espontáneamente a transformar la verdad en función de sus deseos y a ignorar el valor de la veracidad.

La regla de no mentir, impuesta por la presión adulta le parecerá tanto más sagrada y exigirá a sus ojos una interpretación tanto más "objetiva" que en realidad no corresponde a una necesidad auténtica e interior de su espíritu. De aquí proviene el realismo moral y la responsabilidad objetiva, indicios de una puesta en práctica inadecuada de la regla. En segundo lugar en que los hábitos de cooperación convengan al niño de la necesidad de no mentir, la regla se le hará comprensible, se interiorizará y no dará origen más que a juicio de responsabilidad subjetiva (...)

La necesidad de decir la verdad e incluso de buscarla por sí mismo, efectivamente, sólo son concebibles en la medida en que el individuo piensa y actúa en función de la sociedad, y no de toda la sociedad (pues, precisamente, las relaciones de presión entre superiores e inferiores empujan en muchos sentidos a estos últimos a la mentira), sino de una sociedad basada en los principios de la reciprocidad y respeto mutuo, o sea, de cooperación " (op.cit.186-187)

Estudiando aspectos de la solidaridad infantil y sus conflictos con la autoridad de los adultos; la responsabilidad colectiva; los juicios de los niños sobre las sanciones; la justicia inmanente; la justicia distributiva; la relación entre igualdad y autoridad, y otros, es como Piaget llega a la noción de justicia. Noción que para Kohlberg constituirá lo central en la consideración de lo moral.

Piaget llega a la conclusión de que el pleno desarrollo del sentido de la justicia, depende del respeto mutuo y de la solidaridad entre los niños. Las influencias de los adultos y de las

normas pueden reforzar o dificultar tal desarrollo, pero son las relaciones de cooperación entre iguales las que influyen decisivamente en el desarrollo de la noción de justicia.

En referencia a las sanciones, los más pequeños se manifestaron a favor de sanciones severas e independientes del acto: la sanción expiatoria. Los mayores optaron por aquellas sanciones que exigen la reparación del daño o soportar las consecuencias del acto: la sanción de reciprocidad. Las investigaciones que estudiaron el conflicto entre la justicia distributiva (igualdad), demostraron como los niños más chicos se manifiestan a favor de castigos, mientras que los más grandes sugerían otras alternativas basadas en criterios de igualdad o equidad.

Como consecuencias de estas conclusiones, se describieron tres períodos en el desarrollo de la noción de justicia. En un primer período (entre seis y ocho años), la justicia es comprendida como obediencia, se relaciona deber con justicia y desobediencia con injusticia. En un segundo período (entre ocho y once años) entienden la justicia como igualdad "lo justo es un trato igual para todos sin tener presente las circunstancias personales de cada sujeto" (47). En el tercer período, los niños equiparan la noción de justicia con la de equidad, se supera el igualitarismo a favor de una igualdad sensible a las situaciones particulares y al trato que cada una de ellas merece.

En síntesis

ESTADIOS	REGLAS DEL JUEGO		OPINIONES Y JUICIOS DE LOS NIÑOS			JUSTICIA
	PRACTICA DE LA REGLA	CONCIENCIA DE LA REGLA	MENTIRA	TORPEZA	ROBO	
PRIMERO (0 A 2 AÑOS)	Motor individual	No existe conciencia de las reglas	-----	-----	-----	-----
SEGUNDO (2 A 5/6 AÑOS)	Imitación de los adultos	Reglas sagradas	REALISMO MORAL	RESPONSABILIDAD OBJETIVA		-----

		eternas y de origen adulto. La modificación es una transgresión		Juzga la conducta en relación con los resultados.	De 6 a 8 años: es entendida como obediencia. La
TERCERO (7 A 9/10 AÑOS)	Cooperación naciente	Carácter racional y autónomo. Las reglas surgen del acuerdo mutuo	La regla se hace comprensible y se interioriza.	RESPONSABILIDAD SUBJETIVA Juzga los actos por las motivaciones de autor.	injusticia es equivalente a la desobediencia. De 8 a 11 años: La justicia es entendida como igualdad. Trato igual para todos.
CUARTO (11 Y SS)	Codificación de las reglas				Justicia entendida como equidad. Tiene en cuenta las circunstancias particulares.

Luego de "El criterio moral en el niño" Piaget abandonó las indagaciones sobre lo moral y se preocupó por delinear las características centrales de la lógica del pensamiento infantil y las bases de su epistemología genética. Luego de treinta años, sus tesis fueron retomadas por Lawrence Kohlberg.

3.- Tras los pasos de Piaget: Kohlberg

Lawrence Kohlberg en su tesis doctoral de 1958 "El desarrollo del pensamiento moral y opción moral entre los diez y diecisiete años", estableció en el pensamiento moral, la existencia de seis estadios sucesivos y universales. (Piaget había considerado dos etapas: la heterónoma y la autónoma, culminando esta última a los doce años y también había observado que la acción moral precede al juicio moral, siendo éste una toma de conciencia

retardada respecto de la acción). Kohlberg se centra en el desarrollo del juicio moral, entendiendo que este consiste en la capacidad del sujeto para razonar respecto a los temas morales; así considera que el juicio es anterior a la acción. Estableció que el desarrollo del juicio moral requiere una serie de capacidades psíquicas (capacidades cognitivas o intelectuales y perspectiva social); la inmadurez de alguno de ellos impedirá avanzar de un estadio moral a otro, pero su existencia no garantiza el desarrollo del razonamiento moral.

El juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral.

Kohlberg estableció tres niveles básicos de razonamiento moral y en cada uno de ellos estableció dos estadios. Los niveles definen enfoques de problemas morales; los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejerce su juicio moral. (Barra, 1987: 10)

"Cada nivel de juicio moral implica tres aspectos. Uno, los modos generales de definirlo que es bueno y de valorar las situaciones; dos, el tipo de razones que se utilizan para defender la "percepción de lo bueno", y tres, la perspectiva social del estadio. Los niveles son el preconvencional, el convencional y el posconvencional.

En el nivel preconvencional todavía no se da en el sujeto una comprensión o apreciación de las reglas sociales y de la autoridad. Las cuestiones morales son planteadas teniendo en cuenta únicamente los intereses de las personas implicadas. En el convencional el individuo emite juicio tomando como única referencia las reglas y las expectativas que el grupo tiene sobre él.

Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miembro de un grupo social. El nivel posconvencional, el individuo entiende las reglas de la sociedad pero no queda limitado a ellas. El pensamiento se rige aquí por principios y no por reglas sociales. Éstas serán aceptadas en la medida en que se fundamenten en principios y no por reglas sociales. Los temas morales se enfocan desde una perspectiva superior a la sociedad" (op.cit.50-51)

De este modo Kohlberg amplía lo propuesto por Piaget incluyendo en sus consideraciones la vida adulta. Pero ambos comparten los supuestos constructivistas y genéticos en la producción de razonamientos morales.

Kohlberg describe seis estadios morales

Estadio 1 -Moralidad Heterónoma -(de los cinco a los ocho años): las consecuencias físicas

de la acción determinan su bondad o maldad. Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas que el niño quiere cumplir por temor a ser castigado. Tienden a establecer una relación causa-efecto entre la desobediencia y el castigo. Por ello considera que está bien no violar las normas que están respaldadas por castigos; obedecer por obedecer, y evitar daños físicos a personas o propiedades.

Estadio 2- Moral Instrumental e Individualista – (entre ocho y catorce años)

Lo correcto y justo es actuar de modo de satisfacer las propias necesidades y, si llega a un acuerdo de intercambio de beneficios, actuar de modo que se satisfagan también las necesidades las necesidades de los demás. Pero el beneficio que pueden obtener los demás no es el resultado de la lealtad o solidaridad, es el producto de un cálculo de reciprocidad mercantil: "tu me procuras este beneficio, y yo te colmaré esta necesidad".

Tercer Estadio- Moral Normativa Interpersonal –(aparece generalmente en la preadolescencia, pudiéndose extender durante toda la vida) Consideran que el comportamiento correcto es aquel que complace y ayuda a los demás. Lo correcto es vivir en coherencia con las expectativas de las personas próximas. La ayuda a los demás, la lealtad al grupo y la asunción de las reglas que en él se dan. Las razones para actuar en forma justa, se basan en la necesidad de "ser una buena persona", entendiendo tal concepto como la obtención de aprobación por parte de las personas más allegadas y apreciadas. En relación con el concepto de justicia se pasa del intercambio a la reciprocidad. Aparece la idea de equidad, por la cual se favorece al más débil.

Estadio 4- Moral del Sistema Social – (Suele iniciarse en la mitad de la adolescencia y en algunos casos se prolonga durante toda la vida. La justicia es definida en función de toda la comunidad. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber, respetando con tal comportamiento a la autoridad establecida. Salvaguardar a las instituciones en su conjunto y evitar la descomposición del sistema social.

Estadio 4,5- Nivel Transicional- (Aparece entrada la adolescencia y estaría ubicado entre el cuarto y el quinto). Se incluye en el nivel posconvencional, pero todavía no estaría basado en una moral de principios.

En el estadio cuatro, los criterios estaban pensados para salvaguardar las normas morales del sistema social, y cuando el sujeto entra en contacto con principios y comportamientos distintos de los refrendados por el sistema entra a desarrollarse este estadio.

La corrección moral es considerada por el sujeto como una cuestión únicamente personal y subjetiva. Se reconoce la relatividad de los distintos criterios sociales. El sujeto se orienta hacia valores que elige de acuerdo con opciones subjetivas y personales; estas acciones suelen estar basadas en criterios hedonistas o emotivos, o en roles o en normas interiorizadas en el cuarto estadio. Elaboran una moral arbitraria y relativa; No pueden dilucidar los conflictos morales, pues cualquier opción es igualmente buena.

Estadio quinto- Moral del Contrato y de los Derechos Humanos- (Surge hacia el fin de la adolescencia) Cuando las reglas sociales entran en conflicto con los derechos básicos de las personas, éstas deberán modificarse en beneficio de los derechos humanos. El consenso y el diálogo como procedimiento de organización se imponen. El comportamiento correcto deberá tener en cuenta tanto los derechos humanos individuales y generales que están por encima de cualquier otra consideración, como las normas que han sido aceptadas por toda la sociedad. Cuando las segundas entran en conflicto con las primeras, en pacto que las fundamenta deberá modificarse a fin de conseguir un adecuado cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. Pese al carácter relativo de la mayoría de las normas y reglas sociales, existen algunos valores o derechos no relativos como la vida y la libertad que deben ser defendidos y respetados en todas las culturas y sociedades. Los sujetos que están en este estadio, se sienten con la obligación de cumplir con la ley, porque la han acordado mediante el contrato social y porque responde a valores deseados universalmente. La preocupación se centra en observar que las leyes y los deberes sociales estén basados cálculos racionales de utilidad general "el mayor bien para el mayor número de personas"

Estadio 6 – Moral de Principios Éticos Universales - (Son muy pocas los hombres que alcanzan este estadio, y se logra a partir de los veinte años.)Supone regirse por principios éticos autoescogidos, considerar justas a las leyes cuando se ajustan a tales principios y cambiarlas en caso contrario.

En síntesis

Niveles	Etapas del razonamiento moral					
	Primera (5 a 8 años)	Segunda (8 a 14 años)	Tercera (14 y más)	Cuarta	Quinta (20 y más)	Sexta

PRECONVENCIONAL (Niñez)	La obediencia es por temor al castigo	Búsqueda de recompensas personales e intercambio de beneficios				
CONVENCIONAL (Adolescencia)			Ser bueno es ser agradable a los demás	Las leyes son absolutas y deben ser obedecidas.		
POSTCONVENCIONAL (Adolescencia tardía y Edad adulta)					Conciliación de derechos individuales y generales	Lo correcto es asunto de la conciencia moral.
JUSTICIA	Justo es aquello por lo que recibiré recompensa	Justo es lo que me beneficia a mí y en lo posible a otro. (Intercambio)	Ser justo es ser una buena persona. (Recirpocidad)	Ser justo es obrar en función de la comunidad	"El mayor bien para el mayor número" Cálculo de utilidad	Aquello que responde a principios éticos autoescogidos.

La igualdad entre los seres humanos, el respeto a su dignidad, libertad y autonomía. Tales principios han sido analizados por Rawls y Habermas, y lo común a ellos es el empeño por justificar que la justicia requiere considerar en todos sus extremos el punto de vista de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales perspectivas.

En el diálogo cada uno de los intervinientes aporta los mejores argumentos para justificar su elección moral, escucha las razones de los otros, en una búsqueda común de soluciones a los problemas. Desde otra formación teórica, pero sostenido en este punto Junger Habermas sostiene la posibilidad del consenso desde las condiciones dadas por la comunidad ideal.⁶

⁶ Cfr. BASANTA, E. BRUNETTI, J. y ORMART, E. *La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación* (2002) en Revista del Instituto de Investigaciones.

Habermas adopta al igual que Kohlberg lo justo como constitutivo de lo moral. Pero la forma de razonamiento moral centrada en lo justo constituye el nivel superior de razonamiento y decisión. Habermas (1991) también establece niveles de razonamiento moral que no son evolutivos, pero cada nivel supone una superación del anterior. El primer nivel es el de lo *pragmático*, donde lo bueno es lo que sirve, lo que funciona. El siguiente nivel se caracteriza por un modo de razonamiento *ético*, en el que hay una consideración por los ideales de la buena vida y por el propio proyecto de vida. El tercer nivel (*moral*) supone la consideración de lo justo, implica pasar del plano individual al colectivo, en el que se tienen en cuenta los intereses de todos los individuos.

Kohlberg distingue tres operaciones cognitivas involucradas en el razonamiento moral:

- La simpatía, pues ella comprende la identificación y empatía hacia los otros, condiciones necesarias para el respeto mutuo.
- El intercambio ideal de roles, que permite encontrar soluciones que tengan en cuenta la meta de lograr el equilibrio de los diversos intereses en juego. El intercambio de roles implica la reversibilidad de poder tener en cuenta los diversos intereses para llegar al consenso.
- La universalización se pone en juego cuando se ha adoptado una decisión con ayuda de las dos operaciones anteriores. Pues se considera la situación concreta como parte de un universo de situaciones similares posibles y se generalizan los resultados de esa decisión a todos los casos similares.

Villegas de Posadas (1998:231) ha señalado que tanto Habermas como Apel proponen considerar el intercambio de roles desde un modelo discursivo, no emotivo; reemplazando la empatía por la argumentación y el acto privado de considerar los intereses de los otros por el acto colectivo de intercambio.

4.- Características comunes de los enfoques evolutivos.

Tanto Piaget como Kohlberg establecen una secuencia de estadios. Un estadio es un modo conciente y distintivo de aprehensión de la realidad.

Los estadios cognitivos tienen las siguientes características (Barra:1987):

1. Implican formas cualitativamente diferentes de pensar.

2. Forman una secuencia invariante.
3. Forman un todo estructurado. La estructura es vista como un sistema con leyes, que rigen para el funcionamiento de esta totalidad, diferentes a las leyes o propiedades de los elementos.
4. Cada estadio es una integración jerárquica del anterior.

En relación con la metodología utilizada podemos señalar que:

- ❖ Kohlberg propone la realización de una entrevista sobre el juicio moral compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema involucra un personaje que tiene que escoger entre dos valores conflictivos. Su interés se centra en la forma y estructura del razonamiento y no en el contenido específico.
- ❖ Piaget también realiza un interrogatorio a los niños, mientras juegan (en el caso de la investigación sobre el juego de canicas) y entrevistas con dilemas hipotéticos para la investigación sobre la noción de justicia.

Para el enfoque cognitivo evolutivo, el desarrollo en general es un proceso de adaptación siempre mayor y mejor orientado hacia el equilibrio. El conflicto en la interacción entre organismo y ambiente es el motor para reorganizaciones estructurales hacia estadios superiores. El conflicto cognitivo puede surgir de las contradicciones internas que se producen a consecuencia del desarrollo espontáneo o puede resultar de la confrontación del sujeto con determinados acontecimientos o situaciones artificialmente planteadas por otros. El enfoque cognitivo evolutivo sostiene que existen relaciones entre cada estadio moral y el estadio lógico concomitante. Este planteo ha llevado al desarrollo de algunas críticas internas al enfoque, que consideraremos en detalle mas adelante.

Un elemento central a tener en cuenta en las situaciones estudiadas consiste en la consideración de las interacciones del sujeto en diferentes grupos sociales. La interacción con grupos de pares da cuenta de la modalidad que cada sujeto tiene de asumir un rol y de cambiar de rol. La capacidad de asumir el rol de otros es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde los seis años y que juega un papel central en el desarrollo del juicio moral. (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984) Las investigaciones sobre la asunción de roles de otros y el cambio de perspectiva fueron llevadas adelante no solo por Piaget y Kohlberg, sino también por Feffer y Gourevitch (1960) Flavell (1968), Selman y Byrne (1974), entre otros.

5.- Críticas y debates en los enfoques cognitivo evolutivos

En la investigación sobre el desarrollo sociocognitivo el enfoque predominante ha sido el global integrador, que asume que la estructura del pensamiento del individuo forma un sistema coherente. De este modo, los diferentes aspectos del juicio moral están vinculados entre sí, así como el pensamiento del dominio social con el dominio no social.

Tanto Piaget como Kohlberg sostienen que las etapas del juicio moral están relacionadas con lo que se supone son aspectos más básicos del desarrollo cognitivo no social, como por ejemplo, los que Piaget identificó con el periodo sensorio motor, preoperatorio, operatorio concreto y formal. En su conocido compendio "*La psicología evolutiva de Jean Piaget*" (1985: 316) Flavell señala que el mecanismo al cual Piaget atribuye la responsabilidad por el desarrollo de una moral racional es exactamente el mismo que origina la racionalidad en general. Sin embargo, en una reciente publicación, Faigenbaum, Castorina (at. el. 2001, 73) cuestionan fuertemente la interpretación de Flavell, pues sostienen que cuando Piaget escribe el "*Criterio moral en el niño*", aún no ha formulado su teoría del desarrollo del pensamiento lógico matemático. (Op. Cit, 74). Es, por lo tanto la lectura que hace Flavell y el mismo Kohlberg, la que colocan a Piaget, en una línea de pensamiento errónea.

Kohlberg sostuvo que el desarrollo cognitivo es necesario pero no suficiente para el desarrollo moral. Las etapas del desarrollo cognitivo preceden las etapas del juicio moral, pero no garantizan su emergencia.

En un esfuerzo diferenciador, en sus propias investigaciones, Flavell, señala que las operaciones básicas son comunes pero que existen herramientas cognitivas específicas para cada dominio, como por ejemplo, la empatía, en el dominio social.

Turiel es uno de los investigadores que sigue la línea de investigaciones inspirada en Piaget pero que se distancia de este enfoque predominante postulando la existencia de estructuras parciales que se aplican a ciertos dominios de conocimiento. Turiel (1989:47 ss) desarrolla en extensión la cuestión de la hipótesis necesaria pero no suficiente. Hay una contradicción entre la necesidad de un sistema de secuencia invariante y la posibilidad que sobre el sistema general se funde otro desarrollo. Para el dominio social, en este caso, es necesario un sistema de etapas generales del desarrollo pero no es suficiente. Por lo tanto, el niño

puede pasar a una etapa de desarrollo más evolucionada en el sistema general pero no en el dominio específico. Con esto, Turiel muestra que " si (a) un sistema de etapas es requisito previo para otro sistema de etapas, entonces (b) las etapas del segundo sistema no podrían formar una secuencia invariante. Una secuencia invariante de desarrollo se produce cuando cada etapa es generada por la anterior en el mismo sistema, a través de interacciones con el medio" (1989: 51) Estas contradicciones tienen dos modalidades de resolución: 1) que el dominio social no forma un sistema independiente del global pues contiene leyes idénticas a él. 2) Hay un dominio de conocimiento social que no depende de estructuras cognitivas no sociales. Finalmente, Turiel sostiene que el conocimiento social y no social se dan en dominios diferentes (1983,1985, 1989). La tarea del investigador, será identificar aquellos dominios sociales que forman sistemas organizados de pensamiento y trazar sus secuencias evolutivas. Turiel, entonces distingue tres categorías generales (1979) la psicológica (conocimiento de las personas), la social (conocimiento de los sistemas de relaciones sociales) y la moral.

Castorina Faigenbaum (2000:17) retoman las tesis de Turiel (1984/1989) acerca de la necesidad de atender a la especificidad del contenido conceptual de los dominios desde una perspectiva constructivista. Las conclusiones centrales a las que arriban son:

- El dominio social no está prefijado, sino que se constituye en la relación sujeto con su campo de experiencia. Esto implica la desnaturalización de las restricciones, esto es "no tomarlas como datos previos al proceso cognitivo, sino como componentes dinámicos susceptibles de ser transformados por el proceso cognitivo mismo, y de ser tematizados por análisis explícitamente epistemológicos" (2000:23)
- el dominio no es meramente una especificación de sistemas de conocimiento más generales, sino que suponen recorridos constructivos propios de un campo de experiencia.
- los dominios se definen, no a priori sino por su organización conceptual y por el campo de fenómenos que abarcan.
- Hay restricciones propias del campo de experiencia correspondiente a un dominio específico. Por ejemplo, las instituciones sociales en las que se da el conocimiento operan como restricciones a la interacción cognitiva.

El esfuerzo de pesquisar los estudios empíricos sobre razonamiento moral tiene una utilidad en sí misma, debido a los importantes aportes que en el plano del conocimiento científico ellos comportan. Pero tienen en este caso un valor agregado en tanto que el desarrollo de un pensamiento moral autónomo, reflexivo y que contemple la justicia, en el niño, en el adolescente y en el adulto, señalan una meta esperable de toda sociedad que se precie de democrática. Tal meta social se manifiesta en una política educativa que intente hacer factibles tales objetivos. Las indagaciones precedentes marcan lineamientos que aporta la psicología evolutiva a las reflexiones propias del ámbito de la psicología educacional. ¿Es posible constatar procesos de aprendizaje que supongan la apropiación de contenidos morales? ¿Estos procesos constatados por Piaget y Kohlberg en el ámbito lúdico y experimental son también constatables en el ámbito educativo? ¿Puede la escuela ser disparadora de dilemas morales que favorezcan avances en el plano moral? ¿Puede ser el ámbito áulico un suelo fecundo para el debate, la reflexión y la contraposición de diversas posturas morales?

PARTE II

En este segundo apartado se aborda la cuestión del aprendizaje a través de la interacción grupal. Se plantea la necesidad de pensar la constitución del sujeto humano como comunicacional. La importancia de la comunicación como proceso co-constructivo abordado desde la actividad grupal. Luego, y en concomitancia con esto, abordaré la cuestión del estado del arte en lo que hace a estudios sobre las interacciones grupales entre pares como modalidad didáctica de trabajo en el aula. La consideración de estas interacciones nos lleva a clarificar el tipo de unidad de análisis que damos por supuesta en el abordaje de los hechos educativos.

1.- Lo ético como fenómeno comunicacional

Como lo señalamos anteriormente el único suelo fértil de un aprendizaje ético y deontológico en el ámbito formal radica en la posibilidad de establecer un diálogo con otros y confrontar las propias ideas y representaciones con las de otros. En este punto se hace necesario establecer en que medida las teorías psicológicas actuales pueden explicar y/o comprender⁷ los procesos mentales que se ponen en juego en los contextos formales de aprendizaje. Es inevitable en este punto considerar la problemática de la unidad de análisis de la psicología educacional, que ha su vez, queda definida en función de la posición epistemológica que adopte el investigador.

En segundo lugar, el análisis de los mecanismos psicológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje, nos lleva a la consideración del aprendizaje como proceso comunicativo por excelencia. En el proceso de aprendizaje es sin duda la construcción de la subjetividad humana una consecuencia que, sin ser explícitamente buscada es producida. Sin duda, entonces, la modificación en las modalidades de intercambios comunicativos genera modificaciones en las subjetividades producidas. ¿Hasta dónde han avanzado las investigaciones sobre el discurso áulico? ¿Pueden estas investigaciones dar cuenta de ese preciso enclave en que lo social deja su huella en lo subjetivo?

2.- Narraciones sociales y narraciones escolares

Los polos de análisis del culturalismo: lo macro y lo micro, se encuentran mediados por la narración. En su libro *Actos de significado* Bruner ubica a la narración como mediadora entre el mundo canónico de la cultura y el mundo idiosincrásico de los deseos, las creencias y esperanzas.

Las narraciones son residuos sedimentarios de formas tradicionales de relatar que revelan la misma raíz de la cultura. Son características de la narración:

- ◆ La especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente.
- ◆ La posibilidad de producción de significados negociados.
- ◆ Narrar una historia supone adoptar una postura moral y epistémica.

El estudio de la interacción dialógica en el aula supone un verdadero trabajo de campo y conlleva por tanto, el análisis de la notoria complejidad del comportamiento comunicativo. Una descripción sociolingüística del lenguaje del aula deberá concretarse con los valores, las actitudes y los significados de carga social que se transmiten por medio del lenguaje, y solo aquellos que participen en ellos tendrán completo acceso a estos valores. En toda investigación educativa por más micro que sea el ámbito de su realización se exploran relaciones macro sociales. En palabras de Jaan Valsiner (1996) “ todos los escenarios educativos constituyen un reflejo de la estructura social de poder de una sociedad determinada. Los lugares especiales como las escuelas son un lugar cultural donde las

⁷ La dicotomía explicación versus comprensión que hunde sus raíces en Dilthey se reedita en la referencia a los objetivos que persiguen el computacionalismo y el culturalismo.

relaciones de orientación comunitaria local con instituciones sociales supracomunitarias son renegociadas de acuerdo con los procesos sociales dentro de la sociedad en general”. A su vez, las situaciones escolares tienen una dinámica intrínseca, de modo que no podemos decir que se encuentren totalmente limitadas por las reglas sociales. Por ejemplo, en el análisis que realiza Erickson, F. (1982) acerca de las lecciones de clase, él plantea que la lección es un encuentro, es decir una ocasión social parcialmente limitada, que se halla influida por las normas culturales pero no se encuentran absolutamente determinadas por ellas.

3.- El discurso como co-construcción

Sostengo entonces, que el discurso es un proceso de co-construcción. Hablar de co-construcción supone la presencia de agentes participantes heterogéneos. Un proceso supone dinamismo y la posibilidad de innovación, a la que aludía más arriba Erickson. Supone la creación de nuevas formas de organización de la mediación semiótica y de la acción. Pero esta innovación nunca puede ser absoluta existen ciertas restricciones. Es importante pensar en las restricciones como posibilitadoras de ciertas acciones. De ahí que, Jaan Valsiner (1996) plantee que “todo desarrollo implica construcción, empleo, reconstrucción, abandono de diferentes dispositivos de restricción.” Estas restricciones son entendidas por Valsiner no como estructuras innatas (Fodor, Chomsky) sino como construidas conjuntamente por el organismo y el contexto.

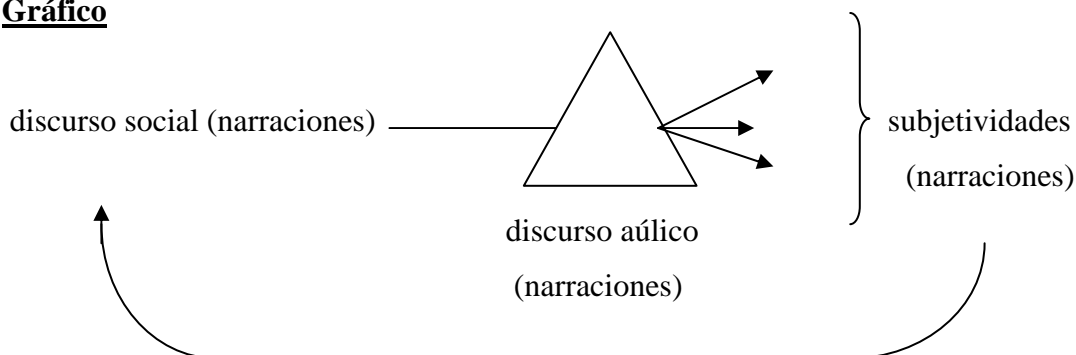
El discurso en la clase, desde esta perspectiva, se pone de relieve como un fenómeno de alta heterogeneidad en el que hay cabida para diversas “voces” (Wertsch, 1991). Esta característica del discurso áulico lo convierte en un recurso pertinente para el desarrollo personal de todos los implicados. Esta posibilidad queda definida por Valsiner cuando aduce que “ el proceso ontogenético es posible mediante una interiorización basada en el discurso social”.

En el ámbito áulico está presente la restricción (existen actividades que se pueden realizar y otras que no) de dos maneras: 1) La pre-restricción funcional espacial de la escuela como un todo ejerce su influencia en las restricciones áulicas. 2) el aula está culturalmente pre-restringida por los límites de los roles sociales de las personas implicadas para las

actividades de clase. Esta estructura pre-restringida entra en negociación a lo largo de la clase.

En la interacción educativa intervienen diversos factores entre los que podemos mencionar: el discurso verbal, los gestos, las posturas, la entonación y fuerza de la voz, el contacto entre los cuerpos, entre otros. De este amplio espectro sólo nos hemos detenido en el lenguaje verbal. Diversos pueden ser los motivos de esta preferencia. En primer lugar, porque ha sido el más estudiado, tanto por los conductistas como por los computacionalistas y culturalistas. Por otro lado, hay una tácita intuición⁸ de que el lenguaje como instrumento semiótico propio de la especie humana puede permitir comprender mejor los procesos de subjetivación que se llevan adelante en el espacio áulico. De este modo queda delineado un ámbito social en el que se lleva a cabo el discurso áulico, siendo este último metaforizado como un prisma⁹ a través del cual el discurso social externalizado se vuelve, al ser internalizado¹⁰ en productor de subjetividad.

Gráfico



Algunas aclaraciones: Un recurso metafórico permite visualizar figurativamente algunas relaciones entre los elementos pero oscurece otras. Por ello, creo que es preciso aclarar que

⁸ Digo tácita intuición pues no hay precisiones claras acerca del papel en la subjetivación humana de los elementos analógicos del discurso. La teoría psicoanalítica lacaniana por ejemplo, da lugar a diversos registros en la constitución humana, pero no existen investigaciones que apliquen estos resultados al ámbito educativo.

⁹ Creo que el prisma triangular de cristal en tanto que refleja, refracta y descompone la luz es una figura óptima para visualizar la fragmentación del discurso social en miles de ases de luz que representan las subjetividades.

¹⁰ Vigotsky a trabajado la dinámica interiorización exteriorización y luego de él los neovigotskianos. Cfr. Riviere, A. La psicología de Vygotski pag. 81 ss y Baquero, R. (1998) Vigotski y el aprendizaje escolar. A este respecto se puede consultar el trabajo de Berger y Luckman *La construcción social de la realidad*, particularmente el capítulo primero.

el hecho de que el discurso social esté representado sólo con una línea no indica que esté unificado o que sea único.

En la presente investigación que se ocupa de realizar un trabajo de campo en el aula se tendrá presente que las narraciones que allí tienen lugar son doblemente afectadas por el discurso social y las narraciones de los sujetos individuales, a su vez estas últimas influyen en las primeras.

4.- Sobre el papel formativo de las interacciones

César Coll en el artículo Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar, publicado en la Revista *Infancia y Aprendizaje* (1984) realiza un exhaustivo análisis del papel de la interacción entre pares. De las diversas investigaciones en este campo (recopiladas y analizadas por Johnson y Johnson, 1978; Slavin, 1980; Hayes, 1976 y Pepitone, 1981; por citar algunas) creo que es fundamental señalar la relevancia de las investigaciones de cuño piagetiano. Piaget ha formulado en repetidas ocasiones (1932-1947) algunas hipótesis sobre el papel de la co-operación, es decir de la coordinación de operaciones, en el desarrollo intelectual y ha estimulado en sus publicaciones pedagógicas la adopción de métodos de enseñanza que favorezcan los intercambios entre los alumnos. En esta línea se ubican las investigaciones de Perret-Clermont (1981). Esta investigación es un antecedente importante a la presente investigación, por la modalidad metodológica de indagación. Aunque el campo de las indagaciones es totalmente diferente. Mientras que las indagaciones de Kohlberg comparten con esta investigación el ámbito temático de indagaciones y la presentación de situaciones dilemáticas. Quisiera en este punto detenerme en el diseño de Perret-Clermont. En un primer momento se aplica a los sujetos de la muestra un pretest que consiste en la resolución de una prueba operativa. En la segunda sesión, que tiene lugar unos días después, los sujetos tomados en grupos realizan una prueba colectiva que implica el mismo tipo de dificultades cognitivas. Finalmente, y tras el lapso de algunos días, tiene lugar una tercera sesión, de postest, en la que los sujetos abordan individualmente la misma tarea del pretest. (Cfr. PERRET- CLERMONT *La construcción de la inteligencia en la interacción social*). Algunas de las conclusiones extraídas de estas indagaciones son:

- ❖ La ejecución colectiva de la tarea da lugar a producciones más elaboradas y correctas, que las que exhiben los sujetos cuando trabajan individualmente. Es solidaria de estos resultados la noción vigotskyana de zona de desarrollo próxima. Esta noción es central para la presente investigación, ya que constituyó uno de los criterios que orientó la selección de la muestra. Se buscó que los grupos de pares interactúen para la resolución de una situación dilemática.
- ❖ Hay progresos comparando pretest y postest cuando en el transcurso de la realización grupal de la tarea se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes. No hay progresos si se impone el punto de vista de uno de los miembros del grupo, ni cuando todos los miembros del grupo comparten el mismo punto de vista. El conflicto sociocognitivo que surge por la presencia de posturas divergentes se vuelve un elemento de progreso para el grupo.

Existen otros estudios (Johnson, 1981, 1999) en los que se ha destacado el papel de las controversias en los grupos, aclarando que las controversias difieren del conflicto en la medida en que la controversia supone un intento de superar las discrepancias presentes en el conflicto.

Algunas críticas realizadas por Cazden y Forman (1984) a las investigaciones de Perret - Clermont consiste en que no podemos tener la certeza de que las mejoras que se observan entre el pretest y el postest se deban únicamente a la presencia o ausencia de la variable independiente "interacción grupal". Comparto plenamente esta crítica, ya que no considero la interacción como una variable independiente sino como inherente a los procesos cognitivos implicados. Por consiguiente, el mismo proceso de interacción opera como origen y motor del desarrollo intelectual, en términos vigotskyanos gracias a la interiorización. Sin embargo, esto no impide comparar en cada sujeto las reorganizaciones cognitivas surgidas a partir del surgimiento de conflictos y de su superación. A diferencia de lo que plantea Coll (1984: 118, 123, 124) sostener una base piagetiana, no implica considerar al alumno como "un ser socialmente aislado". En este proyecto, como fue explicitado más arriba adherir a una base piagetiana implica adherir a una epistemología de corte constructivista y esto no implica que el conocimiento se produzca en la soledad, muy por el contrario, el conocimiento producido en el contexto aúlico, así como todo conocimiento humano, es un conocimiento social. (Cfr. Faigenbaum, Castorina et. al. 2001,

79) En este punto, comparto plenamente las contribuciones de la escuela sociohistórica, en lo que hacen a la zona de desarrollo próxima y a la mediación de instrumentos semióticos en el aprendizaje.

De hecho, como señalan Fernández Berrocal y Melero (las diferencias existentes entre las teorías de Bandura, Piaget y Vigotsky en los años sesenta han disminuido de manera espectacular en el ámbito de las interacciones sociales entre pares, y esto se debe en gran medida a la labor de acercamiento que han realizado los seguidores de cada una de estas escuelas.

En este sentido, Pilar Lacasa (1994) distingue: *teorías contextualizadoras* en las que el contexto es una variable independiente que **incide** en la conducta del individuo, de *teorías contextuales* en las que la construcción del conocimiento trasciende los límites del individuo incrustando sus raíces en el entorno. En este caso el contexto es **inherente** al desarrollo y al aprendizaje. Dentro del primer grupo, Lacasa ubica a Piaget y a las teorías del procesamiento de la información. Dentro del segundo grupo, encontramos a Vygotski y sus seguidores, Cole (1992), Foman (1992), Cohen y Siegel (1991), entre otros. Lacasa, al igual que Coll hacen una lectura de la obra de Piaget, diferente a la que realizan Lenzi y Castorina. (1989, 1994, 2000). Estos últimos consideran que en la noción de interacción sujeto objeto se halla presente el contexto, que no se trata de un sujeto aislado, ni de un objeto aislado. Sin embargo, no podemos negar que la envergadura con la que Vygotsky aborda la cuestión de lo contextual es distinta al espacio que Piaget le dedica a este tema.

A los fines de la presente investigación, es fundamental aclarar que de acuerdo a cómo respondamos a la pregunta por la relación entre contexto y aprendizaje escolar podemos por un lado, modificar la unidad de análisis de nuestra investigación, y al mismo tiempo modificar el modo en que puede ser ésta atrapado metodológicamente nuestro objeto.

Cole y Engeströn (1995) recogen la posta Vygotskiana de la actividad como unidad de análisis poniendo de relieve mediante una representación gráfica triangular la compleja imbricación de las relaciones que supone esta unidad.

“Nuestra unidad de análisis está basada en una tríada (...) en la que el sujeto, el mundo y los objetos y los instrumentos mediadores (medios semióticos) no están encajados o colocados unos dentro de otros sino que se constituyen como momentos de un simple proceso de vida”. Esta noción triádica de acciones mediadas fue adelantada por Vygotski como un

modelo de la mente. La mente no es un componente de sistema, es el producto emergente de la interacción entre personas, objetos y artefactos en la actividad. (...) La mente es una cualidad sistémica de la actividad humana mediada culturalmente” (1995:21)

Cole (1992) plantea que el entorno y el objeto se entremezclan en la actividad, no se trata de dos variables que pueden analizarse independientemente, sino que ambas inmersas en el dinamismo de la actividad constituyen una unidad de análisis. Esta unidad de análisis enriquece la indagación de los procesos de apropiación de conocimiento en contextos formales. Pero simultáneamente exige un esfuerzo de centración y descentración en los elementos y sus interrelaciones.

Cole indaga la raíz latina del término contexto, *contextere*, que significa “entreteter juntos”. Homologa entonces, el contexto con una cuerda que enlaza al objeto y aquello-que –rodea-al-objeto. (1992:16) Así, el sujeto y su actividad-en-contexto deben ser aprendidos conjuntamente.

Ana María Fernández (1989) plantea que "el contexto es el texto del grupo", en esta frase queda expresada el entramado texto contexto. De hecho, la actividad central del contexto aúlico es la actividad discursiva, (Cazden, 1986). Da cuenta de ello, el numeroso grupo de investigaciones que se han centrado en el discurso en el aula.¹¹ Edwards y Mercer (1987: 15) plantean que " el conocimiento se comparte en situaciones de comunicación." A partir de esta consideración los estudios del aprendizaje en el aula se han centrado en los componentes verbales de la comunicación más que en los no verbales. Utilizando como instrumento metodológico el análisis del discurso conversacional.

Podríamos pensar que el campo del aprendizaje escolar es sumamente rico para acotarlo a la actividad discursiva, apreciación que comparto. Sin embargo, a la hora de llevar adelante un proyecto de investigación debemos centrarnos en algún punto. Es fundamental no perder de vista, que la actividad como unidad de análisis involucra también conductas no verbales, elementos implícitos en el discurso, cuestiones éticas y políticas que se juegan en el aprendizaje, entre otros.

Asimismo es de capital importancia, luego de centrarnos en algún elemento del aprendizaje, descentrarnos y considerar la situación total. Ya que de otro modo nuestro análisis se verá sesgado por la perspectiva adoptada y nuevamente el contexto será una variable más a

¹¹ Cfr. WITTRICK, M. La investigación en la enseñanza. Tomo III. Paidós, 1990

considerar. Para que el contexto sea inherente al aprendizaje, es preciso tenerlo presente a lo largo de toda la investigación.

Parte III

Finalmente, en este apartado trataremos de presentar los aportes de la ética dialógica de Apel. Ellos han quedado anunciados en la primera parte, pues sus aportes entran en diálogo con la propuesta de Piaget y Kohlberg. La importancia que éste autor le da al diálogo como método de acceso a universales éticos hace que sea imprescindible su tratamiento en esta tesis.

1.- Un fundamento filosófico para pensar las interacciones argumentativas

Las exigencias de nuestro tiempo son exigencias educativas. La formación en todos los niveles requiere cada vez más la conciencia de que la educación debe desarrollar la libertad y los criterios de los educandos para poder optar por valores propios; pero también la convicción de que, en tanto, partícipes y constructores de una misma sociedad democrática es indispensable incorporar el sentido de la convivencia y la tolerancia. Desde esta consideración es ineludible el debate sobre dilemas éticos reconocido como de los más importantes a resolver. En una sociedad democrática y plural los grupos asumen ciertas pautas que pueden distinguirlos del resto de la comunidad. Como es sabido, el sentido de pertenencia a esos grupos fortalece la integridad psíquica de sus miembros y es un resguardo ante situaciones de tensión. La construcción comunitaria de pautas de convivencia no elimina la particularidad ética de cada grupo social sino que plantea de un modo real la necesidad de acuerdos y consensos explícitos sin los cuales toda sociedad es frágil e ilusoria su cohesión.

La educación debe proporcionar los medios adecuados para que los integrantes de la sociedad puedan asumir posturas argumentativas que hagan sostenible un diálogo en el terreno de la ética evitando así el peligro de la manipulación por parte de aquellos que se convierten en voceros públicos de principios que no siempre son representativos del resto de los ciudadanos.

La ética dialógica intenta ser una salida racional y práctica a las muchas formas de dominación ideológica y estratégica que sufre el ciudadano común convertido en espectador pasivo en democracias sin pueblo. En todos los ámbitos públicos (y no hay ciudadano que no participe de alguno) se juegan cuestiones que atañen seriamente al compromiso ético de quienes participan de ellas. Pero aún más, por ser sociales los efectos de nuestro obrar se encuentran involucrados y afectados en nuestros actos todos los miembros de la sociedad y ella misma adquiere su propio carácter.

En la consciencia de la responsabilidad que le compete al pensador contemporáneo Karl-Otto Apel ha desarrollado junto con Jürgen Habermas lo que ha recibido el nombre de ética dialógica (o también, discursiva, de la responsabilidad, etc.)

2.- La influencia del “giro lingüístico” en la propuesta de Apel

Podríamos decir que en la postura clásica el lenguaje es la expresión del pensamiento, en este sentido no se plantea un análisis del lenguaje propiamente sino que se relega su valor a ser manifestación de ciertas elaboraciones cognoscitivas. Ahora bien, desde Aristóteles en tanto que, la verdad consiste en la adecuación entre el pensamiento y las cosas mismas, lo que se puede llamar conocimiento (y sólo el conocimiento verdadero es conocimiento) es el reflejo de la realidad. Por lo tanto, lo que expresa el lenguaje como correlato del pensamiento es el ser de las cosas. De manera que clásicamente podríamos obtener esta secuencia: *realidad-pensamiento-enunciado*. Esta es la postura del realismo aristotélico cuando afirma: *“Las palabras expresadas por la voz no son más que la imagen de las modificaciones del alma; y la escritura no es otra cosa que la imagen de las palabras que la voz expresa. Y así como la escritura no es idéntica en todos los hombres, tampoco las lenguas son semejantes. Pero las modificaciones del alma, de las que son las palabras*

*signos inmediatos, son idénticas para todos los hombres, lo mismo que las cosas, de que son una fiel representación estas modificaciones, son también las mismas para todos*¹².

Nietzsche (1889: 48) había acusado al lenguaje de falsear la realidad. Al referirse al problema del error y la apariencia juzgaba que el error de la razón consiste en “*asignar unidad, identidad, duración, sustancia, causa, coseidad, ser*”¹³, y la culpabilidad recae en el lenguaje. “*Por su génesis el lenguaje pertenece a la época de la forma más rudimentaria de psicología: penetramos en un fetichismo grosero cuando adquirimos consciencia de los presupuestos básicos de la metafísica del lenguaje, dicho con claridad: de la razón*”¹⁴. La fundamentación de la cultura occidental reside en el omniabarcativo concepto de Dios, la transmutación de todos los valores es la consecuencia de la noción de muerte de Dios, pero Nietzsche intuye con mucha agudeza que lo que él pretende cambiar se sostiene en estructuras de lenguaje: “*Temo que no vamos a desembarazarnos de Dios porque continuamos creyendo en la gramática*”¹⁵.

El fenómeno lingüístico pasó a un primer plano desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Se comenzó a considerar el aspecto arbitrario de los signos del lenguaje y como los problemas filosóficos más complejos se podrían reducir a discusiones acerca del sentido de las palabras mismas, ésta es la posición que asumen los positivistas lógicos que comenzaron a ver en el lenguaje el origen de un sinnúmero de confusiones filosóficas. Wittgenstein, por ejemplo, afirmó que la filosofía no es más que una crítica del lenguaje. Los descalabros filosóficos serían el producto de un insuficiente análisis de los componentes lingüísticos de las proposiciones filosóficas.

Heidegger consideró un carácter ambiguo en el lenguaje, ya que, por una lado, manifestó que el ser habita en el lenguaje y, por otro, parece seguir las líneas abiertas por Nietzsche al considerar las limitaciones impuestas por el lenguaje y al pretender otro tipo de lenguaje que revele un sentido originario del ser.

Desde el psicoanálisis Lacan (1966) elaboró sus tesis acerca del inconsciente a partir de una afirmación básica “*el inconsciente está estructurado como un lenguaje*”, el yo creído de su

¹² Aristóteles, *Peri Hermeneias*, cap. 1, § 2, § 3, pág. 49, Editorial Porrúa, México, 1993.

¹³ Nietzsche, F., *Crepúsculo de los ídolos*, pág. 48, Alianza, Madrid, 1997.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Idem, pág. 49.

autonomía desconoce las determinaciones del inconsciente y éste, a su vez, posee una estructura de lenguaje.

Si bien se mira, el llamado giro lingüístico estaba en ciernes en la Crítica de la Razón Pura de Kant. Este filósofo había limitado el conocimiento a la aplicación de las categorías del entendimiento a los fenómenos. Estas categorías eran definidas como formas de enlazar conceptos en los juicios y, por lo tanto, para su esclarecimiento Kant elaboró una tabla de juicios extraídos de la lógica.

Pese a que debemos distinguir el juicio, en tanto que acto mental o modificación del alma como diría Aristóteles, de su expresión gramatical (enlace entre sujeto y predicado) no parece evidente la prioridad lógica -aunque sí cronológica- de lo primero sobre lo segundo. Cabe preguntarse: ¿sería posible enlazar conceptos sin estructuras gramaticales?¹⁶ Las palabras pueden ser arbitrarias pero el lenguaje no lo es y aunque hay diferencias existen ciertas normas universales. Siguiendo los criterios de la gramática generativa universal podemos aceptar una facultad natural del lenguaje en un hablante ideal independientemente de su propia lengua. (Chomsky: 1977, 125) *“Parece claro que debemos considerar que la competencia lingüística -lo que se llama «saber una lengua»- consiste en un sistema abstracto que subyace al comportamiento, sistema constituido por el conjunto de reglas cuya interacción determina la forma y el sentido intrínseco de un número potencialmente infinito de oraciones. Semejante sistema -que es lo que entendemos por una gramática generativa- procura la explicación de la idea humboldtiana de la «forma del lenguaje», que [...] Humboldt define diciendo que es «aquel constante e invariable sistema de procesos que subyace al acto mental de llevar señales articuladas estructuralmente organizadas al nivel de la expresión del pensamiento». Semejante gramática define a una lengua en el sentido humboldtiano, esto es, en el de «un sistema generado recursivamente, donde las leyes de la generación son fijas e invariables, pero cuyo alcance y el modo específico como se aplican permanecen enteramente sin especificar»¹⁷.*

¹⁶ Cabe aquí una digresión; el inventor de la lógica (Aristóteles) comenzó sus escritos sobre esta disciplina considerando el uso del lenguaje (en especial para desenmascarar los mecanismos sofísticos), más aún, el término lógica se relaciona en un principio con su significado de logos como palabra.

¹⁷ Chomsky, N., *El lenguaje y el entendimiento*, Seix Barral, Barcelona, 1977, 2ª ed., p. 125.

Textos de Diccionario Herder de filosofía.

La gramática generativa o transformacional tiene un evidente carácter apriorístico, la competencia lingüística es, en este caso, la capacidad de formar y entender frases independientemente de haberlas recibido de su comunidad. Más aún, permite juzgar por anticipado acerca de la corrección o incorrección del uso de la lengua. Plantea Chomsky (1986, 153) "*(...) parece que llegar a saber una lengua -que equivale al conocimiento de su gramática- no pueda obtenerse a menos que el organismo esté 'predotado' de una severa restricción sobre la forma de la gramática. Esta restricción innata es una condición previa, en el sentido kantiano, de la experiencia lingüística (...)*"¹⁸.

Pero hay algo más, tanto en Chomsky como en Kant las condiciones en que se desarrolla el lenguaje están relacionadas con el entendimiento. Chomsky afirma abiertamente que el estudio de la gramática universal, es decir, de "*la teoría de la estructura del lenguaje*" (Chomsky: 1986, 210), forma parte de la naturaleza de las capacidades intelectuales humanas: "*(...) hay unos principios muy profundos y restrictivos que determinan la naturaleza del lenguaje humano y que tienen sus raíces en el carácter específico del entendimiento humano*"¹⁹. (1986, 175)

Indaguemos desde el propio Kant (1960, 277) si es que el lenguaje está condicionado por algún factor estructurante. Dice este filósofo: "*Sea cual fuere el contenido de nuestro conocimiento y el modo como éste se refiera al objeto, es condición universal, aunque sólo negativa, de todos nuestros juicios, que no se contradigan a sí mismos...*"²⁰.

El apriorismo de los juicios puede reducirse, desde esta perspectiva, al apriorismo lingüístico como condición de su posibilidad. Son estas condiciones de posibilidad precisamente las que rastrea Kant en el entendimiento y a ellas les otorga carácter estructurante del conocimiento. Queda implícito en Kant que son las estructuras gramaticales mismas las que posibilitan los juicios y, por tanto, las causantes de las categorías. Por este camino es inevitable considerar la prioridad del lenguaje sobre el pensamiento y, por lo tanto, sobre todo el conocimiento posible.

Según las consecuencias del análisis de Saussure el significado de un significante no puede buscarse en un referente, es decir, la cosa misma, como pretendía Aristóteles, sino en otro

¹⁸ Chomsky, N., *El lenguaje y el entendimiento*, p. 153, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986.

¹⁹ Chomsky, N., *El lenguaje y el entendimiento*, p. 175, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986.

²⁰ Kant, M., *Crítica de la razón pura*, p. 277, trad. por Manuel García Morente, Librería General Victoriano Suarez, Madrid, 1960.

significante. No hay modos de referirnos a algo que podamos llamar realidad, todas nuestras expresiones lingüísticas se explican mediante otras y éstas por otras en un encadenamiento sucesivo. Estamos apresados por el lenguaje, no es el cuerpo sino el lenguaje la verdadera cárcel del alma. Dice Borges (1999, 563): “*La suerte del poeta es proyectar esa emoción, que fue íntima, en una fábula o en una cadencia. La materia de que dispone, el lenguaje, es, como afirma Stevenson, absurdamente inadecuada [...] Trabajamos a tientas. El universo es fluido y cambiante; el lenguaje, rígido*”²¹.

El poeta puede convivir con sus restricciones, no placenteramente tal vez, pero sí como un requisito indispensable que lo obliga a buscar figuras, formas, metáforas, ilusiones comparativas que dotan de gracia y estética un discurso, ésa es la razón de ser de la literatura, la intención franca de expresar lo inexpresable. Pero cuando no es sólo el lenguaje poético el que verifica sus propios límites sino el lenguaje científico las consecuencias son distintas. La ciencia y la filosofía han pretendido alcanzar la realidad y comprender sus mecanismos íntimos. Según Derrida (1972) todo discurso es figurado y todo lenguaje metafórico, por tanto no existe distinción entre el discurso de la ciencia y el de la ficción. Las cosas comienzan a ser a partir de un discurso que las nombra, la interpretación crea la realidad. El eco nietzscheano es innegable: *no existen hechos sólo interpretaciones (lingüísticas)*. Cabe preguntarse en este punto ¿Es posible establecer un referente en la ciencia que permita superar esta pendiente relativista? En este sentido existe en la obra de Apel un esfuerzo por superar el relativismo ético al que nos veríamos conducidos siendo consecuentes con el giro lingüístico. Tanto Apel como Habermas y Kohlberg hacen un esfuerzo por describir universales éticos. De hecho en los últimos trabajos de Habermas se va delineando el concepto de ciencia reconstructiva, tomando como modelo la psicología cognitiva de Kohlberg. Las ciencias reconstructivas recurren a argumentos trascendentales, en este sentido Apel, Habermas y Kohlberg son herederos de Kant. Sobre estas cuestiones volveremos más adelante.

Desde el giro lingüístico no existe algo que se pueda llamar la naturaleza objetiva, lo que recibe ese nombre y que la ciencia trata de estudiar sería ya una interpretación que hemos descuidado como tal. El ser humano vive en un *mundo* (*cultura* en Heidegger, *espíritu de un tiempo* en Vattimo, *mundo de la vida* según Habermas) que se conforma por un conjunto

²¹ Borges, J. L., *Historia de la noche*, Epílogo, pág. 563, Obra Poética, Emecé, Bs. As., 1999.

de significaciones, saberes, valores, gustos, certezas. Por el solo hecho de vivir en un medio humano participamos de determinada pre-comprensión de ese mundo que crea el lenguaje, somos hablados por el lenguaje que nos contextualiza. No hay más verdad en la episteme que en la doxa en la misma medida en que todo es el producto de nuestra interpretación, aún aquella que pretende estar dotada de la legitimidad científica. La ciencia y la filosofía dependen de un conjunto de prejuicios instalados en el modo en que la pre-comprensión del mundo de esa comunidad de lenguaje condiciona. A partir de esta perspectiva se observa que aquello que llamamos “*realidad*” está mediada por el lenguaje. De modo tal que lo que verdaderamente podemos conocer es la “*realidad lingüística*”. Al construir el lenguaje construimos la realidad, por lo tanto, el problema filosófico ronda en torno al lenguaje. ¿Puede la filosofía restringir la realidad a realidad lingüística? La posibilidad se transforma en una propuesta pero es preciso conocer los riesgos que esto acarrea.

Al poner en primer plano la temática del lenguaje se hace necesario, a la vez, resaltar la implícita importancia del plano comunicacional. En tanto medio de comunicación el lenguaje tiene una utilidad práctica. La pragmática del lenguaje ha desarrollado el estudio de ciertas condiciones que exige toda comunicación. Existen ciertos principios compartidos por los hablantes. El cumplimiento de ciertas máximas o principios por los interlocutores es un requisito indispensable para que la comunicación se logre. La aceptación de tales máximas significa la intención de los hablantes de cooperar en el logro del efecto comunicativo.

No hay lenguaje que no suponga a un otro como *pareja lingüística*. La realidad que el lenguaje construye no exime al otro sino que lo supone aunque no esté presente. El lenguaje es intersubjetivo por esencia, lo cual implica que ese terreno está abierto a las interpretaciones del otro. La interpretación se convierte en otro modo de construcción de la realidad. Ubicados en la realidad del lenguaje los seres humanos participamos del descubrimiento de sentidos a partir de significaciones no fijas sino variables de los significantes utilizados. Los significantes intercambiados son ya una interpretación pero que, a su vez, exigen ser interpretados en un juego comunicacional en el cual los mismos significantes pueden cambiar su valor dado un contexto de interpretación u otro. La interpretación es una especie de más allá de lo dicho.

Es ilusoria la idea del lenguaje unívoco en el cual a cada signo le corresponde sólo una significación. El carácter polisémico del significante es lo que permite la aparición de la metáfora en la sincronía del lenguaje. El sentido nunca resulta acabado pues un significante siempre remite a otro significante. La hermenéutica apunta a desafiar al sentido impuesto como último en un texto para destruir y volver a crear sentidos.

De alguna manera puede decirse que las máximas comunicacionales que suponen la voluntad de comunicarse son el aspecto constante, mientras que la interpretación y el sentido son aspectos lingüísticos variables.

3.-La ética dialógica de Apel

Debemos reconocer en Apel la influencia de los análisis que sobre el lenguaje hiciera Wittgenstein. Para este pensador en el lenguaje cotidiano las palabras adquieren significado por su uso en un contexto dado. La corrección de una expresión lingüística depende de la comunidad lingüística en la que se profiera. Los que él llama “*juegos del lenguaje*” tienen un control de parte de esta comunidad que determina las reglas de esos juegos.

El lenguaje y, en consecuencia, los sentidos referidos por él, son un producto socio-cultural. Vale entonces preguntarnos: ¿es el lenguaje un mero medio reproductor de la tradición cultural?, ¿es un medio de ejercicio del poder y la dominación sobre la sociedad? La primera pregunta es respondida afirmativamente por Gadamer(1984), mientras que a la segunda responden positivamente Habermas y Apel. Para estos dos últimos las tradiciones y el lenguaje no pueden pensarse alejadas de las relaciones sociales de producción y, por lo tanto, de un poder organizado. ¿Cómo superar, entonces, estas determinaciones históricas creadoras de sentido?

El lenguaje exige sus propias reglas en una comunidad de interlocutores, esto es lo que Apel ha llamado el a priori de la comunidad ilimitada de comunicación. La comunidad ideal presupone reglas a priori de orden trascendental, las reglas son trascendentales porque son aceptadas desde siempre (a priori) por los hablantes. Esta comunidad es ideal pues no la afectan las circunstancias socio-históricas o económicas. La comunidad ideal de lenguaje regula la comunicación y los acuerdos, todo tipo de argumentación es una apelación a esa comunidad ideal de comunicación. De esta manera Apel destaca los aspectos normativos y

universalistas de la hermenéutica mientras que pensadores como Gadamer, Vattimo o Rorty han destacado los aspectos que hacen a la eliminación de todo lo que actúe como fundamentación, resaltando los que hacen a todo relativismo cultural.

Sin embargo se presentan algunas objeciones al concepto de comunidad ideal de comunicación. Según Medardo Plasencia (1995) deberíamos preguntarnos si la comunidad ideal de comunicación es una o son varias. El planteo puede resumirse así: si la comunidad surge de la intersubjetividad, de las relaciones de los sujetos concretos en un espacio y tiempo determinados ¿por qué deberíamos aceptar una comunidad ideal de comunicación válida para todas las culturas? ¿por qué no es posible, en todo caso, pensar en una diversidad de comunidades ideales de comunicación?

Estas preguntas nos llevan a considerar el difícil problema de juzgar una comunidad desde los valores de otra. Si debemos considerar varias comunidades ideales de comunicación válidas para cada comunidad real respectiva se complica la posibilidad del diálogo. La comprensión de los valores de una comunidad real puede verse dificultada si se intenta desde “la” comunidad ideal considerada como única. Es por eso que el carácter ideal de la comunicación puede no implicar el de su universalidad.

En el mismo tono de la crítica moderna hacia su época precedente se ha desarrollado el pensamiento positivista de progreso, el cual supone sociedades más desarrolladas que otras. Pero es obvio que este tipo de análisis exige un criterio, un parámetro que surge asimismo desde una comunidad de significaciones que valora tal parámetro de modo diferente a las sociedades consideradas menos avanzadas. En los tiempos que corren esto se hace patente al necesitar el capitalismo planetario incorporar al sistema a sociedades alejadas de sus pautas y criterios valorativos. En términos comunicativos podríamos hablar de imposición de significaciones, lo cual, evidentemente anularía los propósitos mismos de la comunicación entendida como participación dialógica en y por el lenguaje.

Este es el riesgo en Apel al establecer una comunidad ideal de comunicación única de carácter universal. Pero quizás sea excesivamente condenatoria la opinión de Samuel Arriarán (1995) al acusar a Apel, igual que a Habermas, de etnocentrismo enmascarado tras la noción de universalismo.

En defensa de la propuesta de Apel pensemos lo siguiente, si el lenguaje se edifica sobre significaciones y éstas son el producto de la intersubjetividad concreta y particular de una

comunidad real ¿cómo podemos dialogar, es decir, compartir significaciones, con otras comunidades de lenguaje a menos que admitamos una comunidad ideal? Sin el supuesto de una comunidad ideal de lenguaje no habría posibilidad de comprender más significaciones que las propias. Por supuesto que no se trata de una puja en la que debe haber vencedores sino, en todo caso, de crear nuevas significaciones a partir de ese encuentro. La noción misma de argumentación, como forma especial de la comunicación, no tendría sentido si no hubiese la presunción de que el oyente entiende el argumento, por lo tanto, ambos se ubican más allá de lo fáctico discursivo, el diálogo los eleva a un plano ideal de comunicación donde puede producirse la comprensión.

Con todo, debemos volver a examinar, más adelante y con más detenimiento, la crítica al supuesto etnocentrismo de Apel al considerar su concepción de una superación de las éticas tradicionales.

La propuesta de Apel es llegar a establecer normas, criterios de juicio y, por ende, de acción desde una hermenéutica de la experiencia comunicativa, por eso él habla del concepto hermenéutico-trascendental del lenguaje. Esta perspectiva abre las posibilidades de una comunicación democrática que provea de acuerdos racionales no dependientes del poder o de intereses económicos.

Pero uno de los problemas que debe enfrentar su pensamiento es que intenta rescatar para la filosofía en general y para la ética en particular el carácter apriorístico, no empírico de sus afirmaciones en tiempos en que reina la necesidad de eliminar todo fundamento no sólo ontológico sino también de tipo trascendental tal como es la intención del propio Habermas. Este mismo autor ha criticado que Apel haya por un lado abandonado la filosofía de la conciencia pero no la aspiración a una fundamentación trascendental última de su pragmática. Parece necesario que la pragmática debe elaborarse desde las exigencias empíricas de las ciencias sociales. Sin embargo, Apel contestaría con el concepto de a priori situacional de Heidegger, es decir, toda situación tiene su a priori y, con ello, su aspecto universal, es la condición normativa de la argumentación.

Tanto Apel como Habermas coinciden en aceptar ciertos presupuestos de toda argumentación (inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud, a los que Apel agrega por su cuenta la pretensión de llegar a un acuerdo o pretensión de voluntad). Para Apel estas son condiciones trascendentales de validez para el pensar y para argumentar mientras que para

Habermas deben ser probadas en forma empírica. Pero las cuatro pretensiones de validez aceptadas por Habermas también han de ser aplicadas a toda investigación empírica con lo que resulta que estas condiciones deben ser probadas (puesto que pueden ser falibles) por un método que las presupone probadas.

Lo que Apel no puede aceptar es una especie de invasión de las ciencias empíricas con su metodología sobre la filosofía. En cambio, defiende el método trascendental para la filosofía sin que esto implique volver a la metafísica, antes bien, prefiere hablar de una filosofía trascendental postmetafísica. Su problema es rescatar el carácter apriorístico (método trascendental) en tiempos de eliminación de todo fundamento (ontológico y trascendental). El nuevo sujeto trascendental es la comunidad ideal de comunicación.

Las pretensiones de validez son un resguardo para el relativismo extremo que impide toda comunicación. Si bien Apel postula un trascendentalismo fuerte de tipo Kantiano y Habermas postula un trascendentalismo débil, ambos aceptan la necesidad de supuestos de validez que otorguen un marco de racionalidad al debate.

En su teoría, Apel intenta superar el solipsismo del sujeto moderno y la filosofía de la conciencia. Esa visión eliminó la presencia de la comunidad en el sujeto e hizo derivar de su soliloquio la verdad, el sentido, el valor y las normas de toda acción.

Frente a lo anterior Apel propone un giro pragmático y hermenéutico. De esta manera pretende que la ciencia sea ubicada en medio de una comunidad de interpretación. En otras palabras, la ciencia no es el saber del sujeto sino acuerdo intersubjetivo no sólo entre científicos sino con toda la comunidad. El conocimiento entendido como relación sujeto-objeto supone la previa relación entre sujetos (en este caso de la ciencia). No hay conocimiento sin comunidad de intérpretes. La ciencia es el resultado de acuerdos intersubjetivos. De lo anterior se desprende que la comprensión no es un método válido solamente para las ciencias del espíritu como lo planteaba Dilthey, las ciencias naturales también interpretan en la medida que son el producto de acuerdos intersubjetivos que dan validez al conocimiento objetivo. La necesidad de validar los acuerdos intersubjetivos de la comunidad científica habla nuevamente de establecer límites para la libre interpretación de los hechos. Por lo tanto, la ciencia objetiva no monopoliza la racionalidad, se hace indispensable abrir el espectro de la racionalidad y considerar la razón hermenéutica.

La ética debe seguir un camino similar, es decir, el camino del acuerdo. Si el sujeto se constituye en la intersubjetividad, el otro me funda como sujeto. Esto significa que ese otro no me es completamente extraño como un opositor o un enemigo. Esta noción debe extenderse al cuerpo todo de una comunidad y una nación y de todos los hombres entre sí.

Pero por otra parte la ética se separa radicalmente de la ciencia en cuanto a que en la primera siempre debe haber normas éticas independientes de toda comprobación empírica.

Con la expresión pragmática trascendental del lenguaje Apel intenta reunir dos aspectos disociados en la filosofía de Kant: la teoría y la práctica. El subjetivismo de los modernos intentó ser superado por los mismos a través de una ética universal y racional. Pero la tajante separación entre una razón teórica y una razón práctica no colaboró con tal propósito.

La razón humana es dialógica, nace del encuentro intersubjetivo con el otro como sujeto al cual se presume en todo pensamiento, pues todo pensamiento es lenguaje y el lenguaje exige un interlocutor. Su ética discursiva intenta superar la reflexión abstracta alejada del mundo de la vida, más aún, la propone como un modo de solucionar los problemas actuales. Por eso su nivel de análisis no es sólo trascendental, como en Kant, sino pragmático, se trata también de volcar la mirada sobre lo contingente, esto agrega una responsabilidad histórica con la comunidad real y sus logros (especialmente los que permiten la producción de discursos argumentativos). Sin embargo, al hablar de una comunidad ideal de argumentación -supuesta en la práctica del diálogo por quienes lo practican- la concibe de tal forma que debe realizarse en la comunidad real.

La aceptación de una comunidad ideal de comunicación implica el reconocimiento de una ética que le es propia. Es decir, en el plano ideal todos los miembros de la comunidad tienen iguales derechos y responsabilidades. Esta concepción intenta ser superadora de una ética nacida del sujeto autónomo moderno, pues no se trata ya del yo pienso sino del yo argumento. Al argumentar el miembro de una comunidad real determinado y limitado por coordenadas históricas hace presente también a aquella comunidad ideal ilimitada. Toda argumentación tiene pretensiones de ser válida y pretende el derecho moral de proponerse como tal.

No es posible argumentar racionalmente sin la fundamentación del argumento en ciertas normas de carácter universal. Pero el discurso argumentativo debe sostenerse en el diálogo

de manera tal que en la comunidad real es el consenso el que permitirá el establecimiento de las normas morales. Se trata de una verdadera ética de la corresponsabilidad en la que todos los miembros de la comunidad real deben participar.

Apel denuncia que lo que suele darse no es el consenso orientado por los principios éticos sino por las exigencias que imponen negociaciones, por cálculo de beneficios o riesgos. Este tipo de resultados consensuales violenta el sentido mismo de la ética del discurso. Por tal motivo Apel intenta llegar a un a priori irrefragable para acceder a un principio criteriológico de la ética que permita alcanzar un fundamento de la misma.

La ética supone una pre-comprensión del mundo (en referencia a la comunidad real de comunicación) y la posibilidad de un acuerdo (en referencia a una comunidad ideal de comunicación). Debemos sumar a esto aquellos presupuestos éticos que surgen de las condiciones socio-históricas. Pero también debemos tener en cuenta que la comunidad ideal contrafáctica anticipada aporta normas universales como la corresponsabilidad o la igualdad de derechos, la capacidad de consenso, que hacen a las condiciones ideales de comunicación.

La ley moral pasa a estar fundamentada así en la relación intersubjetiva como principio de una ética dialógica. La ética kantiana basada en un principio formal obviaba las condiciones situacionales. En cambio, la ética discursiva considera como tal los discursos reales y, con ello, quedan los intervinientes ligados obligatoriamente a la situación. Lo que estos discursos establecen puede ser revisado pero el procedimiento mismo mantiene su validez incondicional.

Todo lo anterior justifica la división que Apel realiza en su ética entre las partes A y B. En la primera trata de fundamentar un principio formal de procedimiento dirigido al establecimiento de normas universales a consensuar. En la segunda, trata de las cuestiones situacionales que hacen a una ética de la responsabilidad histórica.

El paradigma intersubjetivo de trascendentalidad no elimina la conciencia individual en la cual el individuo puede revisar el consenso alcanzado. Pero lo que no admite Apel es que el individuo tenga una vuelta obcecada a ese paradigma subjetivo de la conciencia desconociendo el consenso real. No existe pérdida de la autonomía porque ésta consiste en la posibilidad misma de otorgar consenso.

Apel distingue éticas tradicionales o convencionales de una ética planetaria. Las primeras responden al producto de la interacción dentro de pequeños grupos. El individuo responde en ellos convencionalmente a lo esperado por el grupo. Un momento sucesivo sería posconvencional en el que el individuo es capaz de alejarse de esas normas establecidas, tomar distancia y no actuar de modo ajustado a lo determinado. Debido a que la sociedad debería atravesar estos momentos esta posición ha sido criticada como etnocéntrica por Arriarán, como ya se ha indicado, puesto que para él implica una concepción jerárquica de sociedades inferiores y superiores. De esta manera Apel reproduciría un modelo evolutivo propio de la concepción moderna que tiene un modelo de racionalidad. En este sentido Arriarán se apoya en Charles Taylor (1989) para indicar que no existe un sujeto trascendental válido para todas las culturas. Taylor rechaza, por su parte, un solo modo de entender la racionalidad, una ética universal y un procedimiento aceptable para la obtención del consenso entre culturas.

De todos modos Apel defiende la teoría del consenso como una teoría de la verdad. No es que defienda la concepción realista de verdad, de ninguna manera, antes bien, resalta que los criterios de verdad que tenemos son débiles. Esto nos llevaría a enfrentar las diferentes verdades para lograr una especie de síntesis interpretativa de la verdad, procedimiento que no se realiza desde un sujeto aislado sino que requiere del consenso.

4.- Críticas a la ética Apeliana

Uno de los puntos más criticados es la relación que Apel supone sin conflictos entre las partes A y B de la ética discursiva. Los consensos logrados son hechos históricos y como tales dependen de la tradición de la comunidad real. Este aspecto contingente parece resistir cualquier intento de una ética discursiva con aspiración universalista.

El problema del consenso es que no se tiene en cuenta la tradición. En la hermenéutica la tradición es rescatada como aquello que constituye mi forma de ser-en-el-mundo. En otras palabras, yo soy por mi tradición.

Al respecto ya Ricoeur en *Ética y cultura* había señalado algunas observaciones que son dignas de destacar. Él remonta el tema a partir de los planteos de la Ilustración del siglo XVIII indicando que en ese caso la tradición era vista como opuesta a la razón. Esta

antinomia debía resolverse en favor de la razón pues la tradición trababa su desarrollo. Frente a esto el Romanticismo produjo una inversión pues encontró mayor sentido en lo antiguo que en lo nuevo, se sobre valoró la imaginación sobre la razón, el mito sobre el logos.

Hoy la oposición puede estar dada por la hermenéutica que intenta rescatar la tradición como conciencia histórica frente a la crítica de las ideologías que ven en la tradición la fuente de las distorsiones y alienaciones.

Para Ricoeur no es posible distanciarnos de la tradición en tanto que en medio de ella nacemos y nos conformamos, no podemos salir de la historia de la que somos parte, participamos de ella. Pero si podemos volvernos conscientes de este mismo fenómeno.

La pregunta es si el consenso puede respetar las tradiciones o no. Según Apel el acuerdo puede lograrse por pactos racionales. Se refiere a la razón ilustrada ¿cómo hacer intervenir a las tradiciones? La tradición es lo diverso ¿cómo lograr consenso sobre ese aspecto?

El pensamiento actual tiende a un nuevo espacio en el que se respete la tradición en lo que tiene de diversidad.

Finalmente, digamos que para Apel la cooperación entre la ética discursiva y la genética estructural de Piaget (en la determinación de etapas de desarrollo moral) puede surgir una fundamentación para la pedagogía.

Desde este punto de vista el sujeto no es un sujeto aislado cerrado en sí mismo que piensa desde sus categorías la realidad. Por ser un sujeto de lenguaje es un sujeto que se instaura como tal por la comunicación. La intersubjetividad es el territorio propio del sujeto, por lo tanto, se convierte en sujeto en relación a otro sujeto. No se trata de la relación clásica entre sujeto y objeto, pues esta relación sólo cobra sentido en referencia a otro sujeto. La necesidad de objetivar ya nos está señalando la presencia del otro por la cual es necesario nombrar las cosas. Siguiendo esta línea nos encontramos con que una comunidad de comunicación es educativa *“porque forma y desarrolla al sujeto mediante la intersubjetividad”*. Esto significa que la educación no se limita a un proceso de incorporación de carácter puramente lógico o gramatical, en la intersubjetividad se aprende todo lo que es humanamente significativo. La vida excede el marco de una racionalidad lógico-formal, en la comunidad el sujeto aprende sus valores, creencias y todo lo que conforma la dimensión normativa y ética.

Por supuesto que la educación basada únicamente en una racionalidad lógico-formal se ajusta mejor a los tiempos en los que rige una sociedad técnico-industrial. Ésta última requiere de la precisión y por tal motivo todo lo que puede tener varias significaciones es rechazado. En una mentalidad calculadora todo lo que es creativo y susceptible de interpretación es contraindicado pues el peligro mayor es el error. De este modo gran parte de lo que es el desarrollo humano en cuanto tal es expulsado.

La propuesta Apeliana resulta atractiva en varios sentidos. En primer lugar, es una salida racional y práctica para la resolución de problemas éticos, evitando el peligro de la manipulación.

Por otro lado, es imposible desconocer la incidencia del giro lingüístico en el pensamiento contemporáneo, la propuesta de Apel retoma desde el diálogo y la argumentación este debate, al tiempo que busca cierto resguardo trascendental ante la consecuencia indeseable del relativismo.

En tercer lugar, en el plano epistemológico supone una posición intermedia entre el solipsismo moderno (innatista o empirista) y el relativismo culturalista extremo. Lo que permite considerar las peculiaridades de la comunidad dialógica real conciliándolas con principios universalistas necesarios para toda consideración ética. La consideración de un a priori no innatista, a diferencia del Chomskiano, supone la posibilidad de una superación del dualismo innatismo versus culturalismo.

La dicotomía gnoseológica sujeto objeto se reestructura desde la tríada S- S- O , haciéndose constitutiva la intersubjetividad. Lo que le da una base epistemológica compatible con el constructivismo de Piaget, la teoría de la actividad de Cole y Engeström.

La ética dialógica es propuesta por algunos autores (Candela 1999) como método de trabajo aúlico. Sobre estas bases y desde estos supuestos comienzo el trabajo de investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

INDAGAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES SOBRE NOCIONES DE DEONTOLOGÍA PROFESIONAL DE UN GRUPO DE PARES, EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE FORMAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Distinguir distintos tipos de interacciones argumentativas sobre nociones de deontología profesional en un grupo de pares de la Facultad de Psicología (UBA) y del Profesorado de Matemática (IPE).

Relacionar las nociones morales que explicitan los integrantes del grupo en las entrevistas individuales, con las que presentan en la interacción grupal.

Vincular las referencias a la ética y la deontología profesional presentes en los programas de las asignaturas obligatorias correspondientes a ambos grupos con las referencias surgidas en las interacciones grupales.

Hipótesis

Existen diferencias entre las interacciones argumentativas sobre nociones deontológicas que presentan ambos grupos. Suponemos que las argumentaciones desarrolladas por el grupo de alumnos de la universidad serán más extensas, con recursos argumentativos

diferentes y con referencias al contexto diferentes que las que presentan los alumnos del profesorado.

Por consiguiente, buscaremos diferenciar tipos de interacciones argumentativas mediante un detallado análisis de contenido, aplicado a segmentos interactivos delimitados a partir de las situaciones dilemáticas. (Cfr. Página 59 Análisis de contenido). A fin de diferenciar, los recursos argumentativos utilizados por ambos grupos, realizaremos un análisis de discurso de dos segmentos interactivos (Cfr. Pág. Análisis de discurso).

Materiales

y

Métodos

1.- Lugar y Tiempo del Trabajo de Investigación

La presente investigación demandó tres años de trabajo.

Durante el año 1999 se realizó el anteproyecto de la tesis y el diseño de los instrumentos para la fase exploratoria. La fase exploratoria se extendió a lo largo del año 2000, realizando entradas al campo en el primer y segundo cuatrimestre. Se produjeron modificaciones en los instrumentos de recolección de datos. La última entrada al campo de la fase exploratoria se realizó en el primer cuatrimestre del 2001.

En el segundo cuatrimestre del año 2001 se realizó la entrada a campo definitiva. Los lugares de trabajo fueron:

La Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

El Instituto Superior Padre Elizalde.

El Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología.

El domicilio particular de la investigadora.

2.- Descripción del Objeto de Estudio.

La complejidad del objeto de estudio nos condujo a la dificultad metodológica. Por lo que señalamos más arriba las interacciones argumentativas constituirán el modo en que los alumnos vehicularán sus conocimientos, representaciones, etc. acerca de la ética y la deontología. Pero ¿cómo podemos abordar nosotros como investigadores las interacciones grupales? Nuestro objeto se va perfilando como las mismas interacciones argumentativas de los alumnos y en torno a esto se presentarán debates metodológicos acerca de la mejor vía de acceso a este objeto. Por un lado, vamos a someter la interacciones argumentativas a un análisis de contenido (categorial). Las categorías utilizadas surgieron a posteriori, si bien, desde el marco teórico ya hay evidencia de las mismas. En segundo término, y para poder realizar un análisis comparativo de los grupos he recurrido a un análisis del discurso focalizando mi atención en de las estructuras argumentativas utilizadas por ambos grupos.

3.- Descripción de la población y la muestra

3.1. Población

La población objeto de la investigación está integrada por las producciones argumentativas de los alumnos que se encuentran cursando durante el segundo cuatrimestre del 2001 la asignatura Perspectiva Filosófica Pedagógica en el Profesorado de Matemática del Instituto Padre Elizalde de la Provincia de Buenos Aires y los alumnos que se encuentran cursando en el mismo periodo de tiempo la asignatura Psicología, Ética y Derechos Humanos en la Licenciatura de Psicología en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Y cuyos docentes emplean como metodología de trabajo habitual la interacción en grupos de pares sobre situaciones dilemáticas. En función de que el presente diseño, no es experimental sino que se propone indagar las características de las interacciones argumentativas en contextos naturales de aprendizaje, fue condición sine qua non, identificar dentro de las instituciones educativas terciarias (universitarias y no universitarias) aquellas que abordaran desde la cátedra la propuesta de trabajo con situaciones dilemáticas de la futura práctica profesional.

Por qué tomamos solamente grupos en los que se den interacciones argumentativas?

¿En que ámbito se ponen de manifiesto las nociones morales que los alumnos traen al aula?

Creo que las lecciones expositivas de los docentes no facilitan la presentación de las ideas morales de los alumnos. En cambio, en los debates grupales los alumnos tienen que recurrir a sus propias ideas para fundamentar sus afirmaciones. Esta cuestión es objeto de un gran debate en la década del 80 y 90. (Cfr. Slavin, 1989, 1990, 1991; Weinstein, 1991)

Las teorías constructivistas del aprendizaje señalan las ventajas de las discusiones grupales, particularmente cuando los alumnos traen ciertas nociones del sentido común que entran en conflicto con las nociones a estudiar.

Las ventajas de las discusiones grupales se pueden resumir del siguiente modo:

- Facilitan el compromiso y la participación activa de los estudiantes.(Bruner, 1960)
- Los ayudan a expresarse con claridad ante sus compañeros. (Tharp y Gallimore, 1991)
- Aprenden a desarrollar un lenguaje argumentativo a fin de justificar sus opiniones.
- Aprenden a tolerar diferentes puntos de vista.
- Les da la oportunidad de asumir una posición responsable de sus creencias frente a sus pares.

- Todos los estudiantes se benefician por igual, independientemente de su capacidad y rendimiento académico previo. Sobre este punto no hay consenso (Joyce, 1991, Slavin, 1991; Gabbert, Jonson y Jonson, 1986)

Para los teóricos del procesamiento de información el valor de las discusiones grupales radica en que estas ayudan a los participantes a repasar, elaborar y ampliar conocimientos. Cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones; es decir, ponen en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria. Los defensores de la corriente Piagetiana sostienen que las interacciones grupales pueden crear conflictos y desequilibrios cognitivos que llevan al individuo a cuestionar sus conocimientos y a probar nuevas ideas. (Piaget 1985, 10; Perret Clermont, 1979, 204)

Los pensadores Vigotskyanos opinan que el trato social es muy importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (razonamiento, comprensión y pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y son internalizadas por los individuos. El aprendizaje en grupos proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan los individuos para avanzar en sus aprendizajes.

Por todo esto decidí orientar mi investigación a la observación de grupos que interactuaran en clase a partir de situaciones que proponen los docentes. Cuando comencé a pensar la temática a indagar, evalué la posibilidad de que sea la investigadora la que proponga el trabajo grupal a los alumnos. Esto se puede observar en las indagaciones exploratorias (anexo 1). En ese momento creía conveniente realizar un cuestionario en el que yo presentaba el estímulo y evaluaba posteriormente el efecto. Un diseño experimental de tipo pretest – posttest con un solo grupo. Son numerosos los trabajos norteamericanos en la línea del aprendizaje cooperativo (cooperative learning) con este formato metodológico (Slavin, 1991; Johnson y Johnson, 1981) y los trabajos antes mencionados de Perret Clermont. Pero luego, caí en la cuenta de que una investigación propuesta por la investigadora sería una investigación que dejaría por fuera el ámbito natural del aprendizaje áulico. Sería una situación ajena al proceso de enseñanza aprendizaje previsto por el docente, cuyas conclusiones no podrían constituirse en aportes significativos para el aprendizaje áulico. Por ello, el primer recorte del objeto de estudio tiene que ver con dejar de lado las situaciones experimentales y secundariamente, todas aquellas situaciones áulicas

expositivas. Para centrarme en las interacciones grupales que se llevan a cabo en el ámbito áulico y son propuestas como actividades de enseñanza – aprendizaje por el docente a cargo del curso. Evidentemente, investigar en situaciones naturales exige una metodología diferente a la que se utiliza en situaciones experimentales. Mi primer problema fue entonces definir que características debería reunir la unidad de análisis:

- a) la unidad de análisis no puede prescindir de las metas (fundamentalmente didácticas e impuestas en un contexto formal de aprendizaje) que persigue la actividad de quienes participan en la situación.
- b) La unidad de análisis debe contener información sobre la dinámica de las interacciones. Esto es fundamentalmente sobre el proceso de aprendizaje intragrupal.
- c) La unidad de análisis debe contener información sobre la actividad compartida, esto es, sobre la actividad del grupo y no de los individuos aislados.

3.2. Muestra

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Criterio de selección de la muestra

* Se seleccionaron grupos que discuten libremente en dos instituciones educativas de nivel superior, en clases de la asignatura ética o equivalente, sobre una situación hipotética de la futura práctica profesional propuesta por la /el docente.

* Se tuvo en cuenta que el debate grupal de una situación dilemática de la práctica profesional sea propuesta por el docente a cargo del curso como actividad diseñada y realizada habitualmente por dicho docente. Que sea él o ella los que propongan las pautas de trabajo.

* Se buscó que los grupos sean diferentes otros rasgos como:

- su ubicación geográfica (provincia-capital)
- la temática estudiada (ciencias exactas – ciencias humanas)
- el área de ejercicio profesional (clínica – docencia)
- el nivel educativo (terciario – universitario)
- subvención de las instituciones (estatal – privada).

Retomando lo planteado en el marco teórico todos estos elementos disímiles, cobrarán relevancia desde la lectura que realizaré de las interacciones entre los estudiantes. No puedo considerar estos elementos variables independientes, sino inherentes a la dinámica misma de los segmentos interactivos. Y por ello, serán indagadas al interior de los segmentos.

4- Diseño de la investigación

DISEÑO DE CAMPO: EXPLORATORIO

El presente diseño persigue como finalidad verificar la factibilidad de realizar una investigación sobre el aprendizaje de problemas éticos y deontológico en un medio de educación sistemática en interacciones con grupos de pares, intentando documentar los instrumentos necesarios para hacerla viable.

5-Instrumentos de recolección y medición de datos.

5.1. DATOS PRIMARIOS

Los datos primarios fueron recopilados mediante:

5.1.1. Observación directa de los grupos de debate sin participación del observador.

El observador no participante se presenta al docente y acuerda previamente con él/ella que concurrirá semanalmente a la observación de las clases a lo largo del segundo cuatrimestre del año 2001. Se registrarán solamente las interacciones grupales de un grupo de alumnos a lo largo de todo el cuatrimestre y en las oportunidades en las que los docentes decidan trabajar grupalmente el debate de una situación dilemática de la futura práctica profesional. Los docentes fueron consultados por la investigadora en el año 1999. A lo largo de los años 1999 y 2000 la investigadora tomó encuestas a los alumnos de esos docentes. Cuyo diseño y resultados figuran en el anexo 1, bajo el título: indagaciones exploratorias.

La investigadora en su rol de observadora se sienta con el grupo, les informa a los integrantes que se encuentra realizando una investigación y que si ellos le permiten los grabará. Los grupos no presentan objeciones (Cfr. Anexo 6). Previamente la investigadora le pidió al profesor que los grupos estén conformados por cinco integrantes. En la sección resultados se puede observar el análisis al que fueron sometidas las interacciones

argumentativas. Mientras que en el Anexo 2 podemos encontrar las desgrabaciones de las interacciones y en el Anexo 4 un detallado análisis de contenido al que fueron sometidas. En el capítulo de resultados podemos encontrar la matriz de datos en las que fueron volcados los segmentos categorizados.

5.1.2 Entrevistas a los integrantes de los grupos

La investigadora acuerda con cada uno de los integrantes de los grupos una entrevista individual. La misma se desarrolla en una sala que se encuentre vacía dentro de la institución o bien en un aula, o bien en un caso en un bar cercano a la facultad. La entrevista es semiestructurada, posee ciertas líneas de indagación generales comunes a los sujetos entrevistados y esta abierta la posibilidad de repreguntar y focalizar la entrevista en un tema determinado. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 15 minutos y se tomaron en forma individual. Los sujetos entrevistados fueron seleccionados por muestreo aleatorio simple dentro de los integrantes del grupo. En los resultados figura una matriz de datos para visualizar comparativamente las entrevistas. En el Anexo 3 se pueden observar las desgrabaciones y los respectivos análisis de las mismas. Se tomaron tres entrevistas a los integrantes del grupo 1 y tres entrevistas a los integrantes del grupo 2.

5.1.3. Acopio de todos los programas anteriores a 1995 y actuales (2001) de las carreras de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y los programas actuales del Profesorado de Matemática del Padre Elizalde. En el grupo 1 (UBA) se recabaron todos los programas anteriores a 1995 pues se consideró importante la modificación de la ley de Educación Superior del año 1995, en materia de ética. La misma menciona por primera vez la necesidad de incluir a la ética en todas las carreras de grado como materia autónoma. En el decreto que acompaña la ley se sugiere la presencia de la ética de manera transversal en todos los programas, sin que constituya una materia autónoma.²² Se quiso realizar una comparación entre los programas para ver si la presencia de cuestiones éticas en los programas de las otras asignaturas, exceptuando el programa de la asignatura ética, habían

²² Cfr. Resultados de la investigación *La ética como tema Transversal*. (1995) Basanta, Elisa como directora y la tesista como integrante del equipo de investigación.

modificado las referencias a la ética. En el caso del grupo 2 (IPE) solamente se solicitaron los programas actuales. Es esperable en este caso, que las referencias a la ética sean menores y diferentes, ya que por un lado, los alumnos se encuentran estudiando una carrera del Área de las Ciencias Exactas y por otro, el Instituto estudiado es privado y confesional y se supone que las referencias serán a valores cristianos. Se pueden observar los análisis realizados a los programas de ambas instituciones en el anexo 5 y a continuación desarrollaremos los resultados.

Resultados

1.- Análisis de las interacciones argumentativas

Para el análisis de los datos recogidos mediante la **observación** de las interacciones grupales la tesista desgrabó las interacciones (ver Anexo 2) y diferenció segmentos interactivos. Cada segmento interactivo responde a cada una de las situaciones dilemáticas planteadas por los docentes y debatidas en clase.

Para el presente análisis metodológico (ver Anexo 4) se tomaron en cuenta los aportes de Laurence Bardin (1986) VIGNAUX (1986) ; Carlos Pereda (1994); Miriam Álvarez (1995)

Mariela Helman (2000) y Laura Méndez y Pilar Lacasa (1995). Todos los autores prestan elementos desde la lingüística, el análisis del contenido; al análisis argumentativo y /o el análisis de interacciones grupales.

1.A. Análisis de contenido de las interacciones argumentativas

El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso.

Para poder codificar es necesario definir: el Universo, las Unidades de Análisis y las Categorías de Análisis.

a. Universo:

El universo se define como un conjunto de elementos generado por un modelo teórico (Sierra Bravo: 1991). En este caso el universo está constituido por la totalidad de segmentos interactivos que producen los grupos durante las interacciones argumentativas. Son un total de 4 en el grupo 1 y 8 en el grupo 2.

b. Unidades de análisis:

Son modalidades especiales y particularizadas de las unidades de observación. Constituyen segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías. Berelson (1952) menciona cinco unidades importantes de análisis: La palabra, el tema, el ítem, el personaje y las medidas de espacio-tiempo. En este caso la unidad de análisis está constituida por cada uno de los segmentos interactivos, definidos como el conjunto de las producciones lingüísticas grupales ante una situación dilemática de la práctica profesional.

- Categorías de Análisis:

Las categorías son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis. Estos segmentos fueron analizados teniendo en cuenta las categorías que a continuación se detallan, con una definición y subcategorización de las mismas.

1. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LAS TAREAS.

Definición nominal: Conjunto de actividades destinadas a responder desde la interacción grupal a las consignas proporcionadas por el docente a cargo del curso.

Definición operacional: Comprende aquellas intervenciones de uno de los participantes del grupo que procuren aclarar dudas o consignas, recapitular las ideas de los participantes, organizar la disposición espacial y temporal del grupo y monitoriar los aspectos formales de la presentación del trabajo.

1.1. INTERVENCIÓN CLARIFICADORA

1.1.1. Clarificación de la consigna: intervención argumentativa que procura esclarecer los aspectos de difícil comprensión de la consigna dada por el docente.

1.1.2. Aclaración de alguna duda: aclara algo que aparece confuso para alguno de sus compañeros.

1.1.3. Reformulación de lo dicho hasta el momento, recapitulación: intervenciones en las que se retoma y **reformula** lo que dice un compañero agregándole algo, especificándolo.

1.2. INTERVENCIÓN ORGANIZATIVA

1.2.1. Organización grupal, modalidad de organización.

1.2.2. Intervención en la que uno de los integrantes reubica la problemática en función de la consigna pedida.

1.3. INTERCAMBIOS EN FUNCIÓN DE LA TAREA

Meros intercambios en función del armado de respuestas. Las intervenciones argumentativas de los enunciadores buscan recoger y disponer la información en función de la consigna dada por el docente.

Comentarios o alusiones a lo pedido por la consigna. Son intervenciones en las que el enunciador califica peyorativa o laudatoriamente la consigna realizada por el docente.

Dictado de uno de los alumnos a otro de lo que se coloca en la respuesta. La intervención busca repetir pausadamente, para uno de los alumnos que ocupa el rol de secretario del grupo, lo expresado por alguno/s de los integrantes del grupo.

Referencias a la presentación del trabajo o reglas ortográficas. Uno de los participantes del grupo pone en conocimiento a otro sobre la corrección o incorrección de lo escrito, en lo atinente a presentación y reglas ortográficas.

Intervenciones que cortan el debate para pasar a lo que pide la consigna. Son intervenciones que se presentan como réplicas repentinas o imbricaciones súbitas formuladas en forma imperativa o interrogativas que buscan que el grupo abandone el curso del debate para pasar a lo que pide la consigna siguiente.

2. INTERVENCIONES METAARGUMENTATIVAS

Definición nominal: conjunto de intervenciones discursivas orientadas a aspectos que se encuentran más allá de las ideas en debate, o bien consideran cuestiones del contexto social, económico, político o moral, o bien se utilizan los significantes en su aspecto material de forma equívoca para despertar la risa de los integrantes del grupo.

Definición operacional: a continuación presento un listado de las intervenciones de este tipo.

2.1. REFERENCIA A TEMAS AJENOS A LAS IDEAS EN DEBATE.

2.1.1 Alusiones con doble sentido o metafóricas destinadas a despertar la risa de los compañeros.

2.1.2. Alusiones al carácter hipotético de las situaciones dilemáticas. Referencias al carácter hipotético de las situaciones debido a que responden a problemas futuros. Los alumnos se tienen que poner en situaciones “como si”. La referencia al carácter hipotético de la situación disminuye la tensión frente al conflicto.

2.2. REFERENCIAS CONTEXTUALIZADORAS:

2.2.1 Hace referencia al contexto extraescolar, a la realidad del país o a la realidad de la situación profesional.

2.2.2 Referencias moralizantes: ubicamos aquí el saber intuitivo a partir del cual el sujeto argumenta moralmente. Esto se ubica dentro de las referencias contextualizadoras porque las intervenciones morales responden a lo que se considera valioso para una cultura o para un grupo social. Los estándares valorativos son aprendidos culturalmente.

3. INTERACCIONES EN TORNO A LAS IDEAS EN DEBATE.

3.1. Como producto de la interacción, se construye o se arma conjuntamente una idea, una pregunta o duda.

3.2. Polarización de ideas. Es la presencia de ideas diferentes, a veces opuestas, sobre una misma temática, que se desarrollan en el grupo por dos de sus miembros y cuya presencia provoca la división de los integrantes del grupo.

3.2.1. Polarización de ideas sin posibilidad de encontrar una solución. Muchas veces el grupo se polariza en ideas encontradas y el debate finaliza, a veces por una cuestión de tiempo, sin que se llegue a aceptar alguna de las dos posiciones antagónicas.

3.2.2. Ideas contrapuestas encuentran una solución intermedia. Una solución intermedia puede ser lograda porque alguno de los miembros del grupo modifica la opinión inicial. Pero otras veces, se logra una solución de compromiso, en la que los miembros del grupo no renuncian totalmente a su posición, pero movidos por la cortesía o la premura por contestar a la consigna presentan una solución que consiste en aceptar por ejemplo, por voto de la mayoría una solución.

3.3. Asimilación deformante: intento de asimilar una idea o situación a otra anterior o diferente para disminuir el conflicto.

3.4. Intervenciones que aparecen como “**evaluaciones**” de lo que dicen los otros. Las opiniones de los integrantes del grupo son evaluadas por algunos de sus miembros. Muchas veces se desliza esta posición a la falacia de ataque al hombre, en la que se califica a la persona que emite su opinión y no a lo que dice.

3.5. Referencias a uno o varios **marcos teóricos**. Los alumnos realizan referencias explícitas a una teoría que analice una situación similar a la que se halla en debate.

Los resultados de someter a este análisis a las interacciones argumentativas de los grupos se pueden visualizar en las siguientes matrices de datos, una para cada grupo. Quisiera aclarar en este punto que en el Anexo 2 figuran las desgrabaciones de los cuatro segmentos interactivos del grupo 1 y las desgrabaciones de los ocho segmentos interactivos del grupo 2. Sin embargo, en este análisis (Ver Anexo 4) se trabaja con los cuatro segmentos del primer grupo y se seleccionaron del segundo grupo, 6 segmentos

interactivos, pues se consideran que expresan los principales patrones argumentativos del grupo.

MATRIZ DE DATOS

INTERACCIONES ARGUMENTATIVAS

GRUPO 1 (UBA)

SEG MEN TOS	1. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE TAREAS									2. INTERVENCIONES METAARGUMENTATIVAS				3. INTERACCIONES EN TORNO A LAS IDEAS EN DEBATE							
	1.1. INTERV. CLARIFICADORA			1.2. INTERV. OR		1.3. INTERCAMBIO EN FUNCIÓN DE LA TAREA				2.1. TEMAS AJENOS		2.2. REFER. CONTEXTUALIZ.		3.1 CONSTR. CONJ.	3.2. POLARIZACIÓN IDEA		3.3. ASIM.	3.4.EVAL.	3.5.		
	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2.1	1.2.2	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.3.4	1.3.5	2.1.1	2.1.2	2.2.1	2.2.2		3.2.1	3.2.2				
1.1	0	0	0	HABITUAL Federico Marcos Alejandra Karen Leandro	0		1) M: acá no se trata de lo que dice el psicoanálisis. F: estoy tratándolo en análisis K: Estoy segura que van a decir que sí (en alusión a la respuesta que se supone correcta desde la cátedra)	0	0	0	K: vos negocias... 50 y 50. (risas)	M: Karen para mí tiene trampa esto, no habría que decirle (en alusión al paciente) pero hay que decirle... K: al tipo por respeto no habría que decirle pero como la persona no tiene forma de defensa van a decir (la profesora) que sí hay que decirle...	M: es lo mismo que se planteaba en la época de la dictadura si los curas que confesaban a los milicos tenían que levantar el secreto de confesión.	F: no me parece ético ir a contarle a la víctima, sino qué... andas persiguiendo a los amigos de tus pacientes... K: yo que tengo que hacer? llamar a la hermana porque dice que la va a violar. Ubicalo en la sesión al tipo.		K: (mirándolo a M) Para mí no corresponde. F: Vos cometés el acto antes que el paciente. A: ¿Vos qué decís? (mirándolo a M) M: Tiene que tomar una medida ante el caso. Vos (refiriéndose a F) confundís un análisis de esto que sale de las coordenadas del análisis. F: Vos sos analista no policía. L: Pero ante la posibilidad de evitar una muerte algo tenés que hacer. M: Es un caso extremo, vos no podés modificar la conducta de tu paciente.		0	A: Tendría que ser un tema de análisis. M: Pero no se deben descuidar las consecuencias de los actos. F: ¿Pero vos que sos policía? No podés ir a seguirlo.		Psicoanálisis

1.2.	0	0	Aa: Bueno pero en este segundo caso... F: Bueno este segundo caso no, es lo que está pasando. Ao: Claro no lo había visto de esa forma. F: Son dos cosas distintas. ¿Entendés? Claro yo por eso el segundo caso hablo de que ahí se plantea la importancia de laburar interdisciplinariamente.	HABI TUAL Marcos Alejandro Federico Nancy	Aa: Bueno esperá que vemos el segundo caso que hay que analizar hoy. Ao: Aaaahhhh, bueno... M: Ése es anterior.	0	Aa: Estuvimos debatiendo que si lo iba a hacer que como sabemos que lo va a hacer verdad. Bueno pero la consigna es que lo va a hacer.	0	0	0	0	0	0	Aa: Bueno pero si el mismo cura las heridas M. claro, ... se puede sostener en análisis, ... eso es análogo al torturador... ¿el tipo que reivindica lo que hace se puede sostener? ¿se puede sostener una situación de análisis?	M: ¿no está involucrada la neutralidad del analista cuando se juega esto? Aa: Claro, yo pensaba lo mismo ¿uno está dispuesto a atender a un torturador? M: yo creo que yo no sigo ... esta mal Aa: no.... M: no se si es ético o no es ético. Aa: tiene que ver con M: con uno Aa: claro, claro... M: en... la transferencia... Aa:ahí que ver... M.: inaceptable... Aa: claro, claro M: vos como sujeto tambien y con tu neurosis... Aa: hasta donde lo podés... M. hay una contratransferencia... Aa: laburar M: no es lo mismo la connotación moral de... una infidelidad... todo lo que... Aa. Claro... M: tiene que ver con la palabra...	1)En este caso es una producción de un alumno en función de lo debatido en el grupo. F: Yo estuve pensando en relación a esto. La importancia de lo que se nos plantea es la importancia de laburar interdisciplinariamente. No perder el rol... Ao: El tema de las acciones indirectas. F: No, no, no, laburar interdisciplinariamente. Ao: Claro, pero ahí estás abordando el caso. F: Eso es lo que estuve pensando para no perder el rol. Ao: Claro está bien lo que decís, tener la posibilidad... F: Para no perder el rol de psicoanalista... no ir a visitar la casa y ver qué pasa por ahí. Tomar acciones legales pero que... 2)¿Cómo se podría llegar a hacer eso? O sea ¿Cómo se podría llegar a hacer con eso en poco tiempo? M: Claro ¿Cómo se podría llegar a hacer eso? Creo que se plantearía de nuevo esa disyuntiva: la singularidad del que se muere o el que habla.	M: Que estaría involucrada la supuesta singularidad del analizante. Digamos es que vos tenés que optar por una cosa o por otra. Ao: Bueno claro lo de la decisión. Por la singularidad del analizante o por la otra singularidad de la víctima, eh, eh, eh, y a nivel del código, o sea, de lo particular, eh,eh,eh, yo me trabo ahí, entendés, es como que no lo puedo entender. Aa: El código estaría en lo particular.	A: [lee la situación] No nos pusimos muy de acuerdo, eso fue el primer caso. M: Pero en un punto llegamos a una conclusión. Ao: Mirá mi opinión después de haber leído el Código de Ética, te puedo decir que no puede decirle a nadie, lo que va a hacer el paciente dentro de la sesión porque eso está dentro del secreto profesional, entonces no se puede decir, pero indirectamente puede intervenir para ubicarlo pero él ir a buscarlo no, él no...	0	psicoanalistas
1.3	0	0	M: Propuestas morales, que tendría que ir preso, juzgado y el chico restituido.	HABI TUAL Alejandro Marcos Federico Paula Silvia	0	1) A: (mirándolo a M) ¿Qué querés que anote? 2) M: No podemos salir de lo particular (le pregunta a A) ¿Puntuaste? A: Si un par de boludeces.	A: Por como lo remarcó (en alusión a la profesora) hay que pensarlo desde la función paterna. Desde el vamos, desde el momento de la apropiación ilegal hay una falta contra la ley social y la simbólica.	0	0	0	0	0	1)Federico (F): Tengo un calor loco. Marcos (M): Se me ocurre que esta situación está en la línea de las anteriores. A: Todo porque voté a EPA y él es del MOVES (hace referencia a que Federico es candidato del MOVES y la semana anterior hubo elecciones de	A: Un apropiador es una persona que viola la ley simbólica porque se coloca en el lugar de la ley. F: No tiene posibilidad de ejercer la función paterna. Me parece que estamos de acuerdo pero es por moral. S: Está fuera de toda legalidad.	1) F: Al chabón lo ponés en cana o vos sos cómplice. 2) Las ideas que se encuentran polarizadas en el debate son: F sostiene que los padres tienen que contarle la verdad, mientras que M. Sostiene que no hay padres sino apropiadores y hay que denunciarlos.	1) A lo largo del debate F que no tiene ningún seguidor en el grupo va disminuyendo la brecha con la postura de M, pero sin renunciar a su posición. Tratando de encontrar una solución intermedia por medio de la presión y la amenaza a los	(M): Se me ocurre que esta situación está en la línea de las anteriores.	M desestima la propuesta de F y F dice que su propuesta es "menos imaginaria" que la de M. F: Bueno, y otra posibilidad es que los padres hablen con el chico. M: No dejéme de joder. F: Marcos se enoja pero	0	Psicoanalistas

											estudiantes y los que ganaron fueron los de EPA). 2) M: Sienten culpa, no hay responsabilidad. Si Scilingo no podía dormir de noche no se lo podía contar a nadie. 3) M: Vos querés redimir a Miara. Que el apropiador se vuelva padre. 4) M: Scilingo también contó. ¿Y qué se jugó ahí? 5) A: Mirá yo te voy contar algo. Mi hermano salió con una chica que era hija de un represor. Hija legítima creo. Y se olvidó un libro de Benedetti en la casa de esta chica. Y la chica había arrancado las hojas del libro en las que hablaba del tema de la represión. 6) P: ¿Los mellizos están con quién? (referencia a los mellizos Regiardo Tolosa) M: Están con los dos. A: La otra mina, zafaroni. No quiso ir con los biológicos. La mina sabe y se quedó con los apropiadores.			La postura de M. Está sostenida por la postura de P. Esto se ve claramente en el siguiente fragmento: F: Yo trataría de que los padres se hagan responsables y ellos le cuenten al chico. S: Ellos son responsables. F: La manera de que ellos se responsabilicen es contárselo al hijo. P: Para mí ellos tienen que ir presos. M: El efecto simbólico de la ley social es que vaya preso. S: Entonces esa persona no se puede hacer responsable. F: Si yo lo denunció a Derechos Humanos a Derechos del Niño me corro del lugar. La otra posibilidad es que el analista los haga entrar en razón a los padres. M: No hay padres, hay apropiadores. S: Si no los denunció puede entrar en mala praxis. M: Suponer que son los padres es un efecto particularista. Es una falla ética. No hay otra posibilidad que la denuncia. F: El hijo tiene que decidir. P: (al mismo	padres. F: Vos lo tenés que decir: Mirá, se lo contás o te denunció. 2)La polaridad planteada por F al comienzo no se puede sostener y busca cómo diferenciándose de P por medio de lo que el califica como "punto de vista profesional". F: Hay que hacer consultas. P: Yo lo primero que hago, lo denunció y lo restituí. Antes no es un sujeto a analizar. F: Yo trataría de pararme en el punto de vista profesional.	estoy tratando de pensar una manera que no sea la más imaginaria. Pensá que el pibe se entera por los medios. Si ellos le cuentan se hacen responsables.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

			del sujeto del paciente.				siguen siendo asimétricas. Aa: las argumentaciones ya fueron dadas de alguna manera. 2) Ao: desde el punto de vista del código te va a decir que ésta bien. M: si Ao: desde el punto de vista del código te va a decir (en alusión a la profesora) que esta no (señala la primer situación) que esta no (señala la segunda) y que esta sí, (señala la tercera) P: todo desde el punto de vista del código.				¿Terminaste? ¿Qué día es hoy? 23, la derivé el 23 del 99 si me la encuentro chau le bajo la caña. Para el código es así. 2) Ao: Los tres casos son muy general ... Porque acá tendría que haber dicho... se siente muy atraído... y en la segunda sesión le dijo qué lindos ojos que tenés... y en la tercera sesión le dijo P. N : ja, ja Ao: y en la tercera sesión le dijo que minifalda corta tenés... M: epa! 3) M: o sea que si es un expaciente, no tenés problema. Ao. Está en juego el deseo del analista. (ja ja) M: ahí no hay ningún deseo en juego. Ao: no claro (ja ja) es el deseo de acostarse con una mina que está re buena (ja ja) Mirá como lo entiendo a Marcos a donde va pero no vamos a eso... M: (se ríe) 4) Ao: inventate un caso más detallado (le dice a M levantando la			M: y ... (piensa) P: puede haber una discordancia. M: hay que ver Ao: podría ser. Es lo imprevisible de lo universal. P: muchas veces podés violar una ley y que la ley no sea justa. Entonces sería falla ética que la cumplieras. ¿me entendés? M: si... Ao: te entiendo, tiene que ver con que las leyes son interpretables, los códigos son interpretables. P. (inaudible) Ao: y por eso mismo. Yo para mí estos casos están muy acotados.		M: Por los recuerdos. P: ¿Los recuerdos? No es claro. M: Cómo vas a pensar que al tipo nada le pasó antes y ahora dos años después... P: No sé no me queda claro por qué la relación sigue siendo asimétrica. M: Nadie sabe que pasó por ese análisis. Ojo que es mi postura, esto yo lo tengo que fundamentar y para eso leer todo de vuelta. P: No me queda claro.
--	--	--	--------------------------	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

													<p>L: Para aclarar las cosas. A: Si vos no estás escondiendo nada. W: (Le dice mirándolo a A). ¿Vos hablarías con el director? A: Los compañeros tienen que estar unidos porque es lo justo. Ponéle (le dice a I que tomó la hoja para escribir). Ponéle por eso, porque debemos ser unidos entre los compañeros, porque en cualquier momento podemos precisar de los otros. L: Entonces es por interés personal. A: Porque tenemos que ser solidarios con nuestros compañeros. I: (escribe mientras sacude la cabeza con gesto afirmativo mordiéndose el labio inferior). A: Aparte, en una situación injusta, tenemos que actuar con justicia para enseñarle a los alumnos (risa general). ¿Pusiste lo de la justicia?</p>								
2.2.	0	I: (toma la hoja de las consignas y escribe). A ver, docentes y alumnos involucrados. Docente ¿de práctica? L: De práctica y de sala.	0	HABITUAL IGNACIO LUCAS ARIEL WALTER	0	I: Acciones posibles. (Lee parte de la grilla a completar) A: Que cumpla con lo que la docente le pide. I: ¿Y las consecuencias? W: Que los alumnos aprendan o no. A: Que te aprueben o no.	0	L: Autenticidad. A: (le dice a I). Escribí bien cabezón que es cualquier cosa. W:	A: (le dice a I). Escribí bien cabezón que es cualquier cosa.	L: Autenticidad. A: (le dice a I). Escribí bien cabezón que es cualquier cosa. W: Autenticidad dijo Lucas. I: Todo es la	I) W: La cuestión no es que aprendan o no, es que desobedece a la profesora. Ahí habla de que la ponen a prueba.	0	W: Trabaja según su conveniencia. I: (mientras escribe) No atiende lo que pide la docente. A: Está bien.	I) I: Valores (dice leyendo la consigna). A: Honestidad. L: Frontalidad. A: Respeto. L: Autenticidad. A: (le dice a I).	0	L: Está también que la mina (refiriéndose a la practicante) quede conforme o no.	0	0	I) en este caso hay una evaluación de desaprobación en la mirada de I a L, para que no complejice la situación	0	

		A: y los alumnos del aula				W: Igual la docente no está. A: Que los alumnos entiendan el tema. L: La consecuencia más posible es que no la aprueben. I: (repite mientras escribe) Que no la aprueben. A: Eso estaría en el curso de acción posible. I: Que la docente no puede cumplir con lo que le piden. W: Entonces no aprueba la práctica. L: Por eso ninguno tiene la verdad, ni la practicante ni la profesora.		Autenticidad dijo Lucas.(le dicta)	misma porquería. A: Transparencia y responsabilidad. I: Bueno ya está, descripción del conflicto.	I: Después de todo los pibes son lo de menos (risas). A: El problema es que se entere la docente. W: Trabaja según su conveniencia. I: (mientras escribe) No atiende lo que pide la docente. A: Está bien. I: ¡Esa gente quiero en mi país! (risas) A: Así está el país. 2) I: Yo voy a ser mejor profesor que ustedes y se van a querer matar. (risas)		I: ¡Esa gente quiero en mi país! (risas) A: Así está el país.	Escribí bien cabezón que es cualquier cosa. W: Autenticidad dijo Lucas. I: Todo es la misma porquería. A: Transparencia y responsabilidad. I: Bueno ya está, descripción del conflicto. A: Que cumpla con lo que la docente le pide. I: ¿Y las consecuencias? W: Que los alumnos aprendan o no. A: Que te aprueben o no. W: <u>Igual la docente no está.</u> 2) L: Uno debe ser auténtico. W: Se debe respetar la personalidad. L: Ponéle que en nuestra profesión hay que ser auténtico. 3)L: Si estás seguro tenés que hacer lo que creés. I: Y no terminás más el profesorado. A: Tendría que ver si lo que la profesora pide está dentro de las posibilidades de hacer y se haría lo mejor posible.		I: (mientras escribe) La practicante. L: Que lo hace a regañadientes. I: (lo mira a L) L: Dejá no dije nada. W: Entonces posible desaprobación pero tranquilidad personal. A: Listo piruchín (le dice a I). Hace lo que le manda pero sin motivación. W: ¿Sin motivación? A: Sin compromiso. W: ¿Por qué sin compromiso? A: No sé. I: Para mí no lo tendría que hacer. [...] A: Actuaríamos según nuestro parecer. W: Si no estaríamos mintiendo al alumnado. L: Uno debe ser auténtico. W: Se debe respetar la personalidad. L: Ponéle que en nuestra profesión hay que ser auténtico.		I: Ahora la decisión. L: Está también que la mina (refiriéndose a la practicante) quede conforme o no. I: (mientras escribe) La practicante. L: Que lo hace a regañadientes. I: (lo mira a L) L: Dejá no dije nada. W: Entonces posible desaprobación pero tranquilidad personal.			
2.3.	F: un docente va a una institución confesional que tiene una ideología y un modo de entender el aprendizaje distinta a la de él, necesita ese	L: Compromiso. W: ¿Cómo compromiso? L: Si vos admitís lo que el chabón te dice. Y no estás de acuerdo, no estás comprometido.	0	HABITUAL IGNACIO LUCAS ARIEL WALTER FLAVIA	0	I: valores en juego? W: la liberta A: la liberta (le señala la hoja a I para que escriba) respeto, honestidad, libertad F: respeto porque... I: Y porque la persona tiene que respetar la	L: Este cuadro es realpedo. Esto de descripción del conflicto.	1)L: Pero eso no es un valor tampoco. A: Bueno entre paréntesis ponélo, para que sepamos.	1)F: De acción claro. I: ¿De acción? Bueno. A: Con acento. 2)A: Le ponemos que el jefe de departamento le impone al docente	1) A: Entonces ponéle respeto mutuo. I: ¿Qué más? A: Honestidad no. Sinceridad no. 2) I: Bueno, ya fue. Vamos a la	1)A: Si no laburo a desgano. W: Como siempre (risas). 2) F: ¿Cómo aprobaste elocución?	I: Capaz que lo que pide el jefe de departamento es una estupidez. L: Pero si fuera una estupidez no te lo iban a	1) A: Trabajo a desgano que pasa en el 90 % de los casos en los argentinos. 2) L: No si el tipo de impone algo yo no	I: valores en juego? W: la liberta A: la liberta (le señala la hoja a I para que escriba) respeto, honestidad,	0	L: Y que no siga las pautas. W: Y puede perder el trabajo. A: ¿Cómo no! L: Y si no sigue las pautas puede trabajar	0	W: Esto es algo parecido a la clase pasada. I: Hay que ver, puede pasar esto o puede pasar lo otro, ¿no?	1) I: Si no le gustás en la institución te echan. L: ¿Pero eso qué valor es bolido? W: Bueno derecho de	0

	trabajo, no puede darse el lujo de dejarlo, el jefe de departamento le pide que empiece a planificar con un enfoque con el cual el no coincide. W : no entendí nada A: como es la onda che? F: es como que vos vas a tu trabajo I: no estas de acuerdo con tu jefe ... A: Pero... F: pero necesitas el laburo, entendes?				opinión que tiene el docente. F: Y por la institución. I: La institución se caga en vos. L: ¿Y por qué tenés que respetar a la institución? F: Vos estás trabajando en un lugar y tenés que respetar lo que dicen de tu trabajo. L: Podés llegar a un respeto mutuo. I: <u>Respeto, ya fue.</u> L: No, pero pará, respeto de las dos partes, la institución también tiene que respetar al docente. A: Pero... W: Tomálo como un laburo. L: Respeto por parte de los dos. W: Tomálo como un derecho de admisión. F: Ponéle repeto de la ideología. I: Si no le gustás en la institución te echan. L: ¿Pero eso qué valor es boludo? W: Bueno derecho de admisión no es. A: Entonces ponéle respeto mutuo.	2)L: Creemos necesarios que los problemas dentro de la institución, que los conflictos deben ser solucionados (le dicta a A) a través del diálogo. Y así de esta manera llegar a un acuerdo mutuo. A: Para llevar la causa adelante. L: Y de esta manera llegar a un acuerdo mutuo para solucionar los problemas. ¡Qué jugador, eh! (risas)	las normas a seguir (repite para que I tome nota). El jefe de departamento le impone al docente las normas a seguir. I: Pará, pará. A: Con las cuales el docente no está de acuerdo. F: ¿Qué le impone qué? W: El docente tiene un punto de vista distinto. A: Claro. Le impone al docente las pautas a seguir. Las cual no son las mismas que pretende seguir el docente. Las cual no coincide con las... L: Entra en conflicto con el docente. A: La cuales entran en conflicto con el docente (le dice a I) tu letra es un asco (I le pasa la hoja). I: Sí es un asco, seguí vos. Cursos de acción. 3) A: Porque creemos que los problemas hay que hablarlos para llegar a un acuerdo (mirando a F) ¿La agarraste?. Creemos necesario L: ¡Creemos! (mirando la hoja en donde escribe A). Creemo pusiste.	descripción del conflicto. 3) A: Leéte el otro Walterio (en alusión a la otra situación). 4) A: La cuales entran en conflicto con el docente (le dice a I) tu letra es un asco (I le pasa la hoja). I: Sí es un asco, seguí vos. Cursos de acción. A: Si aprobé en Marzo. Creemos necesario. 3) L: Posibilidades tenés mil. A: ¿Ponemos mil ahí? Entonces la solución posible es que siga las pautas impuestas por el jefe de departamento. L: (le acaricia la cabeza a A y exclama) Chau. I: Dáde que siga las pautas (le dice indicándole a A para que escriba). 4) L: Creemos necesarios que los problemas dentro de la institución, que los conflictos deben ser solucionados (le dicta a A) a través del diálogo. Y así de esta manera llegar a un acuerdo mutuo. A: Para llevar la causa adelante. L: Y de esta manera llegar a un acuerdo mutuo para solucionar los problemas. ¡Qué jugador, eh! (risas)	poner acá. F: Pero tal vez es el trabajo que tiene que hacer.	laburaría. A: Hay que ver loco si lo necesitás, si lo necesitás mucho. I: ¿Sabés cuánto laburo hay? (risas). Miráme a mí. L: Gente así necesitamos. A: Esa gente quiero en mi país. I: Yo me bajo los lienzos. (Inaudible) W: Yo buscaría otro laburo. F: ¿Por qué? Si podés hacer lo que te dicen. I: Igual las planificaciones la hacés una vez y después le vas cambiando la fecha. Mi viejo hace eso.	libertad F: respeto porque... I: Y porque la persona tiene que respetar la opinión que tiene el docente F: Y por la institución. I: La institución se caga en vos. L: ¿Y por qué tenés que respetar a la institución? F: Vos estás trabajando en un lugar y tenés que respetar lo que dicen de tu trabajo. L: Podés llegar a un respeto mutuo. I: Respeto, ya fue. [...] Creemos necesarios que los problemas dentro de la institución, que los conflictos deben ser solucionados (le dicta a A) a través del diálogo. Y así de esta manera llegar a un acuerdo mutuo. A: Para llevar la causa adelante. L: Y de esta manera llegar a un acuerdo mutuo para solucionar los problemas. ¡Qué jugador, eh!	con ganas, labura con ganas y con entusiasmo. W: Pero se va a llevar mal con el director. A: Y pero a la vez puede pasar... L: Que va a trabajar con ganas es ilógico. A: Pero también está que entre en conflicto con el jefe de departamento. L: Está la posibilidad de que entre en conflicto o no. I: Trabaja con ganas o sin ganas y puede tener conflictos o no con el jefe de departamento. Decisión (lee del cuestionario que tiene el compañero). Yo no le voy cabida. A: Yo tampoco. W: Pero necesitás el laburo. I: Bueno me cago de hambre me voy a vivir al Camino de Cintura. W: Piquete en la ruta 3. I: Vivo con mis viejos hasta que me mantengan mis hijos. L: Pero no tenés hijos cabezón. A: Y tenemos que poner en la decisión... I: Capaz que lo que pide el jefe de departamento es una	A: Si es parecido a la clase pasada ¿Te acordás que las sigue las consecuencias posibles sería que se quede o que se... W: Puede dejar el trabajo... A: O se puede quedar. L: Claro	admisión no es.
--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--	---	--	--	-----------------

																					<p>estupidez. L: Pero si fuera una estupidez no te lo iban a poner acá. F: Pero tal vez es el trabajo que tiene que hacer. L: Para mí sería no aceptar lo que dice el tipo pero a la vez dialogar con el jefe de departamento para llegar a algo en común. A: ¿Qué pongo? L: Ponéle tratar de llegar a un acuerdo con el chabón y si no bueno... W: ¿Si no qué? A: Si no laburo a desgano.</p>
2.4	<p>Profesor: Le piden que tome un examen de otro curso y hay un docente en ese curso. ¿Si? O sea, hay un docente que es el docente de ese curso. L: Entonces sería el curso de otro docente. I: Para mí está mal.</p>	<p>A: Es su especialidad. Lo pusieron a él porque tenía más experiencia y el chabón no quiere no está de acuerdo con tomar ese examen. L: Y bueno lo podés agarrar igual loco si es tu materia. F: Un docente es convocado a tomar examen final de una materia que él no dicta. A: Pero dice que es su especialidad.</p>	0	HABI TUAL LUCAS ARIEL WALTER FLAVIA	0	0	0	<p>A: Que tome un examen final. W: (dictándole a I) Examen. I: ¿No va con acento? A: Aun curso que no corresponde ¿no? I: No va con acento porque termina con n. (le pasa la hoja a A). Poné cursos de acción posibles</p>	<p>F: Con los directivos. A: Bueno vamos al conflicto. F: Y te faltó responsabilidad. A: Ponéle (le dice a I que está escribiendo) responsabilidad va con b larga. Descripción del conflicto, los directivos de la institución que no es titular del curso que tome un examen final. A: Que tome un examen final. W: (dictándole a I) Examen. I: ¿No va con acento? A: Aun curso que no corresponde ¿no? I: No va con acento porque termina con n. (le pasa la hoja a A). Poné cursos de acción posibles.</p>	<p>1) F: Con los directivos. A: Bueno, vamos al conflicto. 2) A: Entonces actores, docente, la dirección. L: ¿Y el titular? I: Y al titular también lo mandamos. W: El titular es un actor de primera. A: No de segunda. Valores. 3) I: ¿Qué haya conflicto con la institución! I: ¿Pará viejo no mientas más! A: Decisión. W: Yo no tomo por respeto al profesor. L: Yo le doy. I: Yo no tomo F: Yo tomo.</p>	<p>1)W: El titular es un actor de primera. A: No de segunda. Valores. 2) A: Por respeto al profesor titular y al alumno. W: ¿Y no le decimo nada a los directivos de la decisión? I: Vos no te preocupés cuando te llegue el telegrama a tu casa es porque te enteraste (risas).</p>	<p>1)W: Compañerismo. Solidaridad ponéle. L.: Honestidad no ¿no? A: Si, ponéle queda lindo. 2) I: ¿Qué haya conflicto con la institución! ¡Pará viejo no mientas más! A: Decisión. W: Yo no tomo por respeto al profesor. L: Yo le doy. I: Yo no tomo F: Yo tomo.</p>	<p>W: Hoy en día no podés mandar al frente a nadie</p>	0	0	0	0	0	0		
2.6.	<p>W: Se ha especializado en</p>	<p>1) A: No te pueden cambiar. No puede</p>	0	HABI TUAL	0	1) W: Vamos a empezar por la 6.	1) W: Situación	1) W: Libertad.	0	<p>A: En la escuela estatal nadie te</p>	<p>1) L: La filosofía es la</p>	<p>A: Que escriba todo así</p>	<p>L: Y mirá si lo necesitás.</p>	<p>Lo malo es expresado como</p>	0	0	<p>La solución conciliadora</p>	0	<p>L: Ah, bueno, boludo,</p>	0	

	esta área mediante distintos cursos y ahora la dirección decide cambiarlo de asignatura en forma inconclusa. No le preguntan nada lo cambió de una. (CLARIFICA LA IDEA PARA SUS COMPAÑEROS) Cuando el docente pide una explicación le dicen que el es docente de la institución que es la dirección que decide que asignatura dicta cada año.	ser que un profesor de matemática dicte Lengua. L: Ah, bueno, boludo, ponéle que te cambian a algo que podés dar. W: Suponé que filosofía te ponen a dar Socio-Política. [...] A: ¿Entonces sería una cosa así? L: Y sí. 2) W: ¿Qué dijo él? (Mirando a L) L: Frontalidad. A: Frontalidad no es un valor. I: Si se mandó al toque sin preguntarle nada. (ACLARA QUE QUIERE DECIR FRONTALIDAD)	IGNACIO LUCAS ARIEL WALTER FLAVIA	L: Un docente... Dale walterio leé. W: Un docente hace cuatro años que da una materia se ha especializado en el área mediante distintos cursos A: No, no la hicimos W: La cinco sí. I: No la seis. Dale walterio leé 2) W: Libertad. A: Respeto. W: Libertad. L: Libertad poné walterio dijo (le dice por lo bajo al compañero, piruchín). W: ¿Qué más? ¿Vos qué pusiste Flavia? 3) L: La dirección de una institución le pide al docente que dicte una materia distinta... A: No, no le pide. Cambia, la asignatura. W: Sin previa consulta. A: Y le pide que dicte una materia para la que no está totalmente... W: De acuerdo. L: Preparado. A: una que no esté especializado.....(escribe)	de conflicto. L: Está realpedo la descripción del conflicto.	L: Libertad poné walterio dijo (le dice por lo bajo al compañero, piruchín). W: ¿Qué más? ¿Vos qué pusiste Flavia?		dice lo que tenés que hacer. Vos tomaste el cargo de tal profesor y das lo que querés. I: ¿Me explico? I: Actores implicados. W: Vos Flavia, (sonríe). F: Valores en juego.	madre de todas las ciencias. A: Qué maestro. I: Qué jugador. L: Escuche esto profesor. (risas) W: Dejáte de joder. 2) F: Valores en juego. L: Respeto (risas). A: Otra vez respeto. 3) A: Bueno, perdimos pero igual nos divertimos.	casco tea.	A: Desde ya que tiene que ser una escuela privada. W: ¿Por qué? A: Por que para que te digan eso tiene que ser una escuela privada. Por deducción. L: Vamos dándole forma. A: En la escuela estatal nadie te dice lo que tenés que hacer. Vos tomaste el cargo de tal profesor y das lo que querés. ¿Me explico?	"robar" esto es dar una materia para la que no se está preparado. La justificación es que "roban para comer" el fin justifica los medios. Cuando alguien postula que es motivador el resto señala el discurso como no crible "de político en campaña" A: (Dice mirándola a F) Justificación. F: La de Walter. A: ¿Cuál es? I: Necesito comer. L: Necesito comer. Tengo hambre. I: Necesito trabajo ¿Se puede justificar así? A: ¿Por qué loco vas a dar una materia que no tenés que dar? L: Por que es un ladrón. W: No yo ya lo dije porque es motivador. L: Porque es adquirir conocimientos de una materia nueva. F: Quieren quedar bien. L: Parecen políticos en campaña.		no surge del debate sino de una votación por la que se decide que gana la mayoría. Las ideas contrapuestas son que dicte o no la materia que le piden. A: Acá no dice que necesitara el laburo. Entonces puede dejar la institución. L: El piruchín está en una hipótesis de que es millonario. Que no sabe que hacer con la plata. A: No que no sabe qué hacer no. I: Capaz que vivís de tus papás hasta que te mantengan tus hijos. W: Y entonces qué harías? I: No sé yo me pondría a hablar con el Director. L: Ante la duda yo robo. I: Ante la duda yo trataría de dar otra materia. Doy la otra materia que me piden y ya fue, estoy robando (risas). W: No, yo trataría de dar esa	ponéle que te cambian a algo que podés dar.
--	---	---	-----------------------------------	--	--	---	--	---	--	------------	---	--	--	---	---

																		materia. I: Bueno, otro que roba. W: No no a robar, es que a mí me gustaría aprender algo nuevo. L: Yo no. A: ¿Y vos? F: Yo no. A: Bueno, perdimos pero igual nos divertimos. W: Se dicta la materia que nos indican.				
2.7.	0	0	0	HABITUAL IGNACIO LUCAS ARIEL WALTER FLAVIA	0	1) W: bueno, a ver, qué pide ahora. I: Cursos de acción posible. L: que el profesor acepte a regañadientes o enfrente a las autoridades. El docente cumple con lo pedido o no cumple. 2)A: si no acepta, choque con los directivos. L: conflicto A: conflicto con los directivos. W: ahí esta, poné lo que dice el piruchin. Vendió.	0	0	0	1) I: Vamo a descripción del conflicto. 2) W: bueno, a ver, qué pide ahora. 3) L: estoy harta ya me quiero ir.	I: puede que acepte las dos pero diga no me rompan más las tarlipas ... W: hasta el 2050 no me jodan... (risas)	W: ahí esta, poné lo que dice el piruchin. Vendió	W: En dos actividades... L: Son importantes. A: Importantes? L: Y si boludo, una fiesta patria. A: Eso te lo venden. Quién te dice? Yo no creo en esas cosas. W: ¿Yo no creo? (risas) A: ¿Quién te dijo que Belgrano creó la bandera? Te lo venden en serio. I: Si es cierto. A: ¿Vos qué sabés de la historia boludo? I: No hay historia. A: Yo pienso así, boludo. En serio vos qué sabés si Belgrano creó la bandera, o si Sarmiento realmente creó escuelas tal vez lo hizo para hacer campañas... A	0	0	0	0	0	El problema sobre si realizar o no el acto se resuelve por el voto de la mayoría no hay un consenso sobre lo mejor . A: yo aceptaría L: que se atrasen los chicos. W: vos? (mirando a L) L: yo no. I yo no, porque no me gustan las fiestas patrias. W: yo sí.. L: a mi un acto me parece re pelotudo. A: a mi también, yo lo hago pero a mi no me interesa. L: si a nadie le importa tres carajos. I: si es sobre Sarmiento no lo hago. W: si fuera	0	I: no nos interesa la historia. L: nos interesa tres carajos nuestro país.	0

										<p>vos te cuentan la historia como quieren. I: Te la venden. L: Algo de cierto puede haber. Pero... Vos podés interpretar la historia como quieras si vos ponéle... si vos querés hacer un acto te ponés a investigar bien y le decís a los chicos lo que te parece. No te venden nada boludo.</p> <p>A: Si pero algún lado dice que Belgrano creó la bandera que no creó la bandera no te lo van a poner en ningún lado. Nadie tiene la certeza de lo que fue. L: No, no es así.</p> <p>A: Vos por ejemplo, acá te pongo un ejemplo, de acá a cien años, Menem va a quedar en la historia fue dos veces presidente. L: Si Menem queda en la historia vamos a decir algo que es cierto si para la gente Menem queda en la historia va a venir otro hijo de puta igual que Menem y se va mandar las mismas cagadas y las vamos a festejar.</p>										<p>por Pestalozzi lo harías? I: por Osama Bin Laden, el 11 de septiembre. L: El 11 de septiembre, cambió el motivo (risas) A: entonces, no aceptaríamos hacer el acto. Por qué? L: justificación. Porque se atrasarían los chicos. F: a vos como profesor de matemática te ponen a hacer un acto de San Martín. Tenés que ponerte a buscar de San Martín porque no lo hace un profesor de historia. W: viste lo que son los actos. L: son una mentira. W: Agarran se ponen a leer el cuento dos hojas y ya. F: bueno pero para hacer un acto así no lo hago. L: la historia nos tiene que interesar. Nuestra historia. F: a mi la historia no me gusta. L: te tiene que interesar.</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

											A: Pasó un año desde que se fue y lo están pintando como que es bueno. Y un año nada más no me quiero imaginar de acá a fin de año lo que va a pasar. Ahora están diciendo que él es un preso político y tiene que salir. L: Bueno es un preso político vamos a decir la verdad. A: Es seguro pero te das cuenta que es toda una mentira. W: La gente está contenta que el tipo esté encerrado. A: Si pero hay mucha gente que si llega a salir ahora lo van a votar. W: Los amigo de él. A: No. L: Eso es justamente porque la gente no tiene memoria. Bue, si decimos que la historia es una mentira que no sirve para nada ahí están los problemas. 2) I: por Osama Bin Laden, el 11 de septiembre.						A: tanto no tenés que investigar para hacer un acto de San Martín F: podés hacer un acto mejor. I: ya está. L: yo no porque se atrasan los chicos, ¿vos cabezón? A: yo porque no me gustan las fiestas. I: a vos también porque no te gustan las fiestas. F: no me gusta la historia. A: poné eso. I: no nos interesa la historia. L : nos interesa tres carajos nuestro país.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

Frecuencias de interacciones argumentativas en los grupos observados

G R	1											2				3				3.5.	
	1.1			1.2		1.3						2.1		2.2		3.1	3.2		3.3		3.4
U TOS	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2.1	1.2.2	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.3.4	1.3.5	2.1.1	2.1.2	2.2.1	2.2.2		3.2.1	3.2.2				
P	1.1	1	0	0	HABITUAL	0	0	2	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1
O	1.2	0	0	1	HABITUAL	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2	1	0	1	0	1
I	1.3	0	0	1	HABITUAL	0	2	1	0	0	0	0	0	6	0	1	2	2	1	1	1
I	1.4	0	0	1	HABITUAL	0	0	2	0	0	0	3	1	0	2	1	1	0	0	0	1
	frecuencia	1	0	3		1	2	6	0	0	4	2	8	4	4	4	2	2	2	2	4
G R	2.1	0	1	0	HABITUAL	0	1	0	1	1	2	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0
U	2.2.	0	1	0	HABITUAL	0	1	0	1	1	1	2	0	1	3	0	1	0	0	1	0
P	2.3.	1	1	0	HABITUAL	0	1	1	2	3	4	4	1	2	1	0	1	0	1	2	0
G	2.4.	0	1	0	HABITUAL	1	0	0	1	1	3	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0
	2.6.	1	2	0	HABITUAL	0	3	1	1	0	1	3	1	1	1	0	0	1	0	1	0
	2.7.	0	0	0	HABITUAL	0	2	0	0	0	3	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0
2	Frecuencia	2	6	0		1	8	2	6	6	14	13	6	8	7	0	2	2	1	4	0

Análisis de contenido de los segmentos interactivos de cada grupo

Interacciones argumentativas del grupo 1

1. Organización y coordinación de tareas

1.1. Intervención clarificadora

No se observan dudas o consultas acerca de la consigna o de los términos que se presentan en el debate. Las intervenciones clarificadoras se manifiestan sólo con la modalidad de recapitulación o reformulación de lo dicho hasta el momento.

Gráfico 1



Intervención organizativa

Se dispone cada semana a trabajar con modificaciones entre sus integrantes, los alumnos faltan a clase asiduamente y esto provoca modificaciones permanentes entre los integrantes. Los que manifiestan una mayor presencia son: Marcos (en todos los casos), secundariamente, Federico, Alejandro y Alejandra (en tres casos). Cuando alguno falta se incorpora otra persona en su lugar (Nancy y Paula, en dos casos y Leandro, Karen y Silvia en uno). Por lo general, son Federico y Marcos los que polarizan los debates grupales y el resto de los integrantes se posiciona en alguno de los dos bandos.

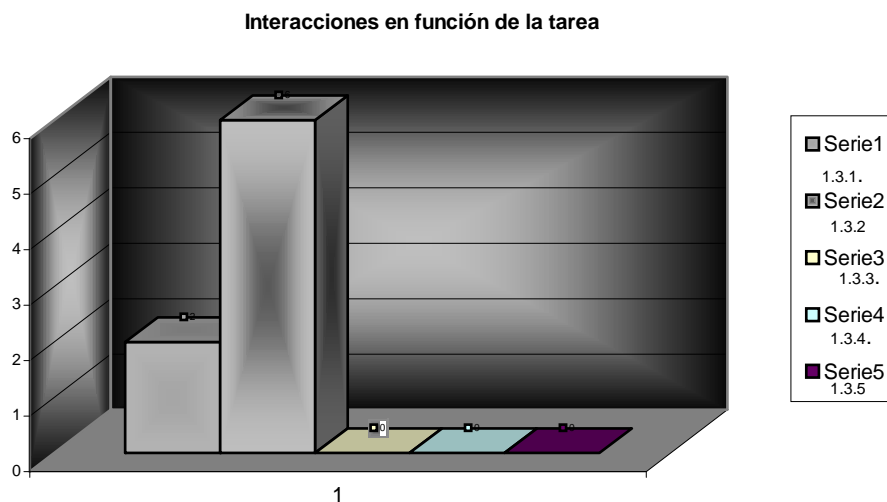
1.2. Intercambios en función de la tarea

En general este tipo de intercambios es escaso. Los intercambios en función del armado de la respuesta se presentan en un segmento interactivo, es probable que se deba a la intervención de la docente que se acerca al grupo y les pide que recuerden la consigna. En general, las consignas de la docente del grupo son sumamente laxas y poco estructuradas, lo que puede ser un motivo para la escasa frecuencia de este tipo de intervenciones.

Los comentarios o alusiones a lo que pide la consigna toma la forma en este grupo de supuestos o hipótesis acerca de lo que es esperable por parte de la cátedra, lo que creen “que les será pedido” fundamentalmente desde un posicionamiento teórico.

No se observan intercambios de los alumnos acerca de cómo presentar lo escrito, ni dictado acerca de qué anotar, ni cortes en el debate para atender a lo que pide la consigna. Hay una cuestión formal, que tiene que ver con que la docente no les pide que entreguen un informe escrito, pero también hay una dinámica particular del grupo que se entusiasma por la tarea de debatir.

Gráfico 2



2. Intervenciones metaargumentativas

Las intervenciones referidas a temas ajenos a las ideas en debate pueden estar orientadas a despertar la risa de los participantes, o bien a restar realismo a la situación. En el primer caso, es común que en los grupos haya integrantes que realicen bromas y chistes. Resulta

interesante observar que las bromas de este grupo son escasas, se dan en un 50% de los segmentos analizados y están referidas a los temas que se debaten. Por ejemplo, en el segmento 1.4, que es en el que se presentan mayor número de interacciones de este tipo, se escenifican dos situaciones cómicas, la primera la de un analista que espera dos años para salir con su paciente, escena que remite a la situación analizada. Mientras que la segunda, situación dramatiza los diálogos entre una paciente y su analista (analogando dicha situación a la de caperucita y el lobo), y la tercer escena es una escena macabra en la que el terapeuta viola y mata a la paciente.

Las intervenciones acerca del carácter hipotético de la situación no son muy frecuentes en el primer grupo, se presentan en dos segmentos, en forma muy acotada. En un caso, planteando que la situación dilemática presentada por la docente es algo general e inespecífica (segmento 1.4) lo que dificulta el análisis, y en otro caso (1.1) en el que los alumnos sospechan que la situación es “tramposa” lo que le quita verosimilitud al planteo del docente.

En la problemática del contexto todas las referencias están orientadas a la época de la dictadura militar en Argentina. Hay referencias a los militares, a los torturadores, a Miara, a Scilingo, a la represión y a los hijos de desaparecidos apropiados. La única referencia al momento en el que se desarrolla la interacción es la que se produce en el segmento 1.3. en relación con una elección del centro de estudiantes que se desarrollo en la semana de la interacción. Todas las otras referencias se orientan a la dictadura desde la primer semana de clases.

Las interacciones en relación con las cuestiones morales son frecuentes, surgen en el debate las diferencias entre ética y moral. Lo ético esta pautado desde la ética del psicoanálisis. Hay referencias a la neutralidad del analista y a la transferencia. Aparecen en las interacciones cuestiones planteadas desde el marco teórico de la materia, se diferencia la ética, del código ético de la profesión. También se plantea un dilema entre la justicia y la ley o el código. Plantea Paula ¿Hay que cumplir una ley que no sea justa? Esto posiciona el planteo dentro de lo que responde al sexto estadio Kohlberg, frente a la confrontación entre una ley injusta y lo justo, la elección se centra en lo justo aunque ello conlleve la desobediencia a la ley. El grupo acepta la propuesto por Paula.

3. Intervenciones referidas a las ideas en debate

Se pueden observar ideas nuevas que surgen en alguno de los integrantes frutos del debate llevado adelante en la semana anterior a la interacción. Lo que sugiere un alto grado de interés de los participantes. También se observa la formulación de expresiones que retoman y desarrollan ideas que se actualizan en el debate grupal. (ver segmento 1.3)

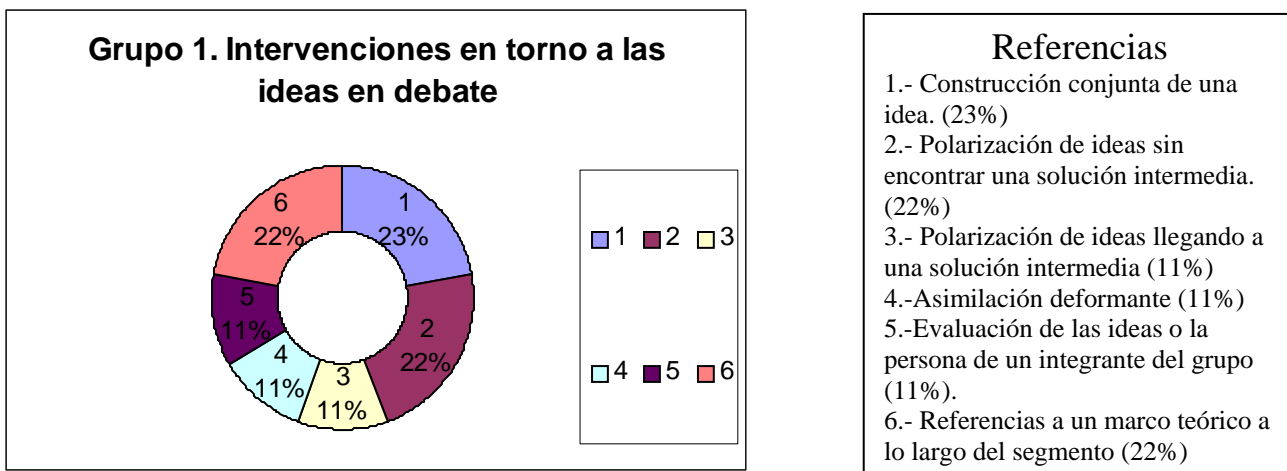
En relación con la polarización de ideas en este grupo se sostienen largo debates polarizados. Los integrantes que suelen sostener esta polarización son Marcos y Federico (ver segmentos 1.1 y 1.3) o Marcos y Paula (segmento 1.4).

Los debates se sostienen desde analogías, metáforas, ejemplos y conceptualizaciones. El debate se realiza con vehemencia y compromiso en la expresión de las propias ideas. Se califican o evalúan las ideas del compañero y a veces, se cae en la falacia de ataque al hombre, en la que en lugar de evaluar las ideas se califica a quien las emite.

En el segmento 1.3 se comienza el debate con una asimilación deformante que luego cede al análisis del grupo. La situación que en un primer momento se asimila a la de la clase anterior, es, posteriormente, problematizada y reformulada en el debate grupal. (Ver Anexo 4. Segmento 1.3)

En el siguiente gráfico se puede observar que las diferentes dimensiones de la variable intervenciones en torno a las ideas en debate, se distribuyen homogéneamente en los segmentos analizados.

Gráfico 3



1. Organización y coordinación de tareas

1.1. Intervención clarificadora

Se manifiesta con las dos primeras modalidades. O bien, la comprensión de la consigna resulta compleja y necesitan del profesor para que se acerque a explicarla o bien, hay términos que resultan desconocidos para los integrantes del grupo y unos a otros se ayudan para la comprensión. No aparecen recapitulaciones o reformulaciones de lo dicho hasta el momento.

1.2. Intervención organizativa

Se disponen cada semana a trabajar sin modificaciones entre sus integrantes. Los alumnos no suelen faltar a clase. En dos oportunidades falta Flavia pero no es reemplazada por otro alumno del curso. No se observan roles de polarización de ideas, más bien, el lugar más disputado es el de las “bromas”. Se ve como valioso no involucrarse en el debate y hacer bromas.

1.3. Intercambios en función de la tarea

Los intercambios de este tipo son los más numerosos. Una de las razones que justifican el incremento de este tipo de intercambio es que el profesor del curso les pide que presenten una grilla con el análisis que realizaron de cada situación. Sin embargo, es llamativo la relevancia que ha tomado en este grupo la variable intercambios en función de la tarea, al punto de suprimir todo debate que se salga de lo pedido en la consigna. Esto es solidario al uso que se hace de “ponele” en función de responder para otro, que es el profesor.

Los intercambios en función del armado de la respuesta, son permanentes se dan en cinco de los seis segmentos interactivos analizados.

En los comentarios o alusiones a lo que pide la consigna, Lucas se refiere peyorativamente al cuadro que pide el profesor que se complete en dos oportunidades. No hay supuestos acerca de lo esperable por parte del docente en términos de producción teórica.

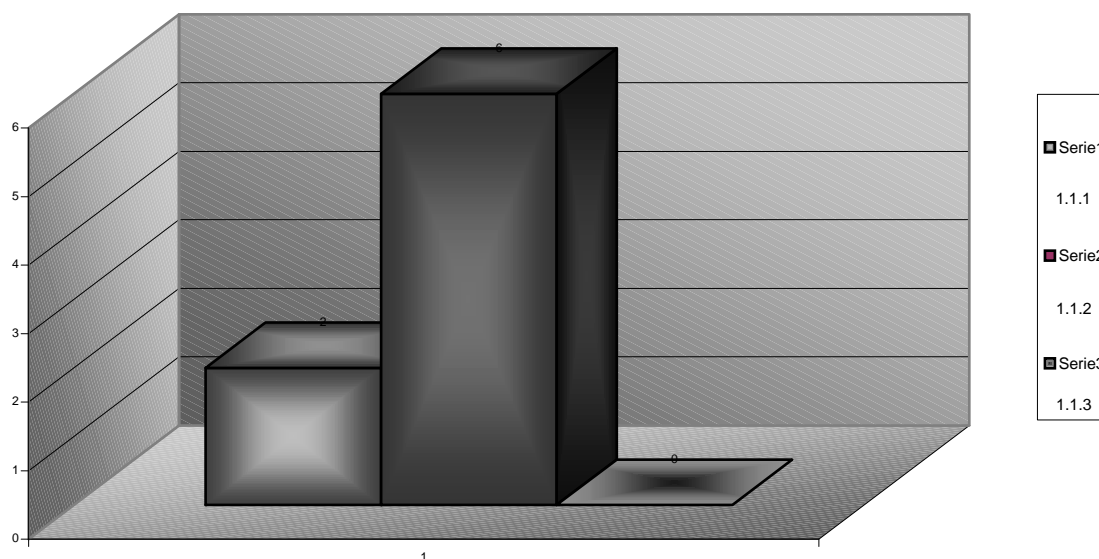
El problema del dictado de las respuestas está presente en cinco de los seis segmentos analizados. Las dudas acerca de las reglas ortográficas o el modo de presentación de lo escrito es una preocupación constante del grupo. Se encuentra presente en cuatro de seis segmentos.

Son, asimismo, numerosas las interacciones que cortan el debate para focalizarse en lo que pide la consiga. Este tipo de interacciones se presentaron en todos los segmentos analizados. Responde a la preocupación por terminar rápidamente el trabajo, al tiempo que, excluye toda posibilidad de sostener un debate sobre el problema en cuestión.

En el siguiente gráfico se puede observar las frecuencias con las que se presentan las interacciones descriptas arriba.

Gráfico 4

Interacciones del tipo "Organización y coordinación de tareas".



2. Intervenciones metaargumentativas

Las distintas cuestiones que se encuentran "más allá de" las ideas en debate son numerosas en este grupo. Ello da cuenta de que se filtran entre los temas en debate otras temáticas.

Las intervenciones tendientes a despertar la risa, junto con las que cortan el debate para pasar a otro punto de la consigna son las más numerosas. Las risas son ocasionadas por refranes o frases popularizadas como por ejemplo: “ lo mejor es que sigamos siendo amigos”, “ ¡Esa gente quiero en mi país!” “¡Qué jugador!” “ la filosofía es la madre de todas las ciencias” , o bien por equívocos “- el titular es un actor de primera, - no de segunda” “- posibilidades tenés mil – ponemos mil”. Finalmente, las comicidad también se detiene en cuestiones conexas con la situación que se analiza, aunque esporádicamente, por ejemplo: “ los pibes son lo de menos”, o decir en tono solemne frases que no son creíbles por el grupo como por ejemplo: “ creemos necesarios que los problemas dentro de la institución, que los conflictos deben ser solucionados a través del diálogo. Y así llegar a un acuerdo mutuo. Para llevar la causa adelante....”. Los chistes realizados por este disminuyen el nivel de ansiedad que supone confrontarse con una situación de la práctica profesional y son una buena excusa para no comprometerse en el debate.

Las intervenciones acerca del carácter hipotético de la situación surgen claramente cuando se refieren a “poner” tal o cual cosa, según lo que pida la consigna. En escasas interacciones se observa la implicación de los actores en la situación. Esto es solidario con lo señalado acerca de los chistes.

La problemática del contexto es una cuestión que tiene gran significatividad para el grupo. Las referencias son permanentes y se remiten al contexto económico social en que los alumnos se encuentran inmersos. La falta de trabajo, el desempleo y el “piquete” son referencias en la mayoría de las interacciones. Una interacción sumamente interesante se desarrolla en el segmento 2.7. en el que se habla de la prisión del expresidente Menem y del carácter arbitrario de la hermenéutica de los hechos históricos, llegando a situarse en uno de los personajes una postura creacionista²³ de los hechos sociales.

En el segmento 2.1, la cuestión de lo moral se juega en la justificación de la situación en debate. Prestar declaración en un juicio a una compañera que ha sido injustamente despedida puede encontrar justificación desde una fundamentación empírica tal como “debemos ser unidos entre los compañeros, porque en cualquier momento podemos precisar de los otros. L –concluye-: Entonces es por interés personal.” El propio interés parece ser el móvil que rige la decisión, también en el segmento 2.6.

En el segmento 2.3 las interacciones giran en torno a la cuestión de si hay que respetar a la institución o no. Lo que más moviliza el debate es la posibilidad de perder el trabajo y renunciar a lo que “se cree”. La autenticidad aparece como algo valioso para el grupo. La polarización se resuelve pragmáticamente, a la hora de redactar la decisión aparece nuevamente una solución de compromiso. Solución que se presenta como “una buena jugada” lo que remarca el carácter hipotético de las intervenciones.

En el segmento 2.2 la exigencia de ser auténtico o “hacer lo que se cree”, queda subordinada a las exigencias planteadas por el rol de alumno, y la cuestión se resuelve en función de lo útil. Esto lo podemos observar en la siguiente interacción: “L: Ponéle que en nuestra profesión hay que ser auténtico. L: Si estás seguro tenés que hacer lo que creés. I: Y no terminás más el profesorado. A: Tendría que ver si lo que la profesora pide está dentro de las posibilidades de hacer y se haría lo mejor posible.”

En el segmento 2.6 la justificación para el obrar viene dada por una ética normativa cuyo principio supremo es el interés personal, también llamada Ética Egoísta (Basanta y otros, 2001, 13). Se presenta una moralidad heterónoma según la cual lo bueno o lo malo es medido en función de la presencia de la docente de práctica que evalúa. La norma de moralidad es fruto de una ley moral ajena a la propia voluntad. Si la profesora se entera o no es lo que determina la bondad o maldad del acto (ver matriz de datos Grupo 2)

Los valores y la cantidad de veces en las que fueron mencionados, en las interacciones fueron:

Ética	(1)
Justicia	(1)
Respeto	(7)
Compañerismo	(1)
Honestidad	(3)
Frontalidad	(2)
Autenticidad	(1)
Responsabilidad	(4)
Libertad	(2)

²³ Llamo postura creacionista a aquella que considera que los hechos históricos como tales son producciones humanas y la realidad de los hechos históricos está perdida.

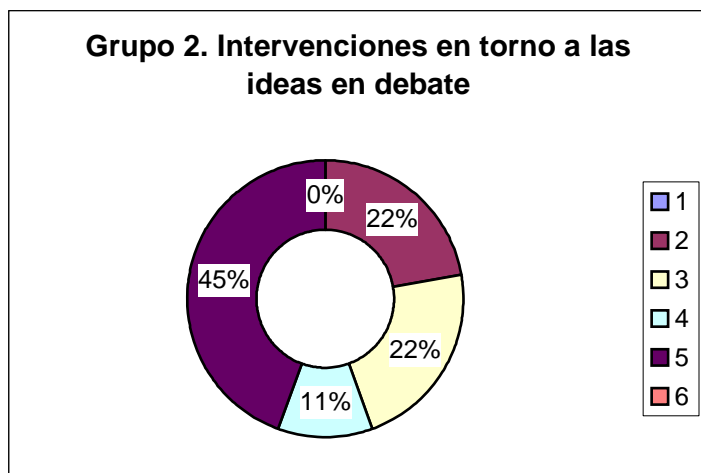
El respeto es aludido en todos los segmentos, por lo que finalmente, el grupo lo toma como objeto de risa. En segundo término se refieren a la responsabilidad, en tercer lugar a la honestidad, etc.

3. Intervenciones referidas a las ideas en debate

En este tipo de intervenciones se pueden observar la polarización de ideas y la evaluación, principalmente, bajo la forma de falacia de ataque al hombre.

La polarización de ideas se observa como “existen dos posibilidades”, asociada con el pedido de la consigna “cursos de acción posibles”. No se realiza un análisis profundo de la situación. Se observa una urgencia por completar lo que pide la consigna. Esto se manifiesta en que cuando la discusión se polariza aparece uno de los participantes que dice “ponele”, esto o aquello; o bien, se resuelve el conflicto bajo la forma del consenso, o bien, hay miradas de desaprobación para quien quiera complejizar la situación.

Gráfico 5



Referencias

- 1.- Construcción conjunta de una idea. (0%)
- 2.- Polarización de ideas sin encontrar una solución intermedia. (22%)
- 3.- Polarización de ideas llegando a una solución intermedia (22%)
- 4.- Asimilación deformante (11%)
- 5.- Evaluación de las ideas o la persona de un integrante del grupo (45%).
- 6.- Referencias a un marco teórico a lo largo del segmento (0%)

COMPARACIONES

COMPARACIONES ENTRE LAS INTERACCIONES GRUPALES DE LOS ALUMNOS DE LA UBA Y DEL IPE.

1.A. Comparación de ambos grupos mediante análisis de contenido-

Realizaremos ahora un análisis comparativo de los grupos mediante las propiedades de la unidad de análisis.

1. Organización y coordinación de tareas.

Intervención clarificadora

Las intervenciones clarificadoras son escasas en ambos grupos.

Las dos primeras de estas intervenciones operan en el plano de la comprensión del vocabulario o del sentido de los términos empleados, la tercera supone una actividad intelectual de mayor complejidad. Pues requiere de la comprensión y síntesis de lo debatido hasta el momento para poder luego expresarlo al resto de los integrantes del grupo. Mientras que las dos primeras intervenciones marcan un déficit en la persona que las formula, la tercera marca un superávit. En el grupo 2 se observaron las dos primeras intervenciones mientras que en el grupo 1, se observó la tercera. Esto marcaría un mayor nivel de comprensión de los términos, en el grupo 1 (UBA).

Intervención organizativa

La organización de los grupos viene dada por tratarse de un ámbito formal de aprendizaje. Los docentes de ambos cursos tienen escasa participación en el armado de los grupos, respetan la disposición de cada alumno para que se agrupe como lo desee. El primer grupo se conforma por tres varones y dos mujeres, pero en todas las clases falta alguno de los integrantes y es reemplazado por otro. En cambio, el segundo grupo, integrado por cuatro hombres y una mujer, es sumamente estable en su composición y cuando la integrante femenina se encuentra ausente, no es reemplazada por nadie.

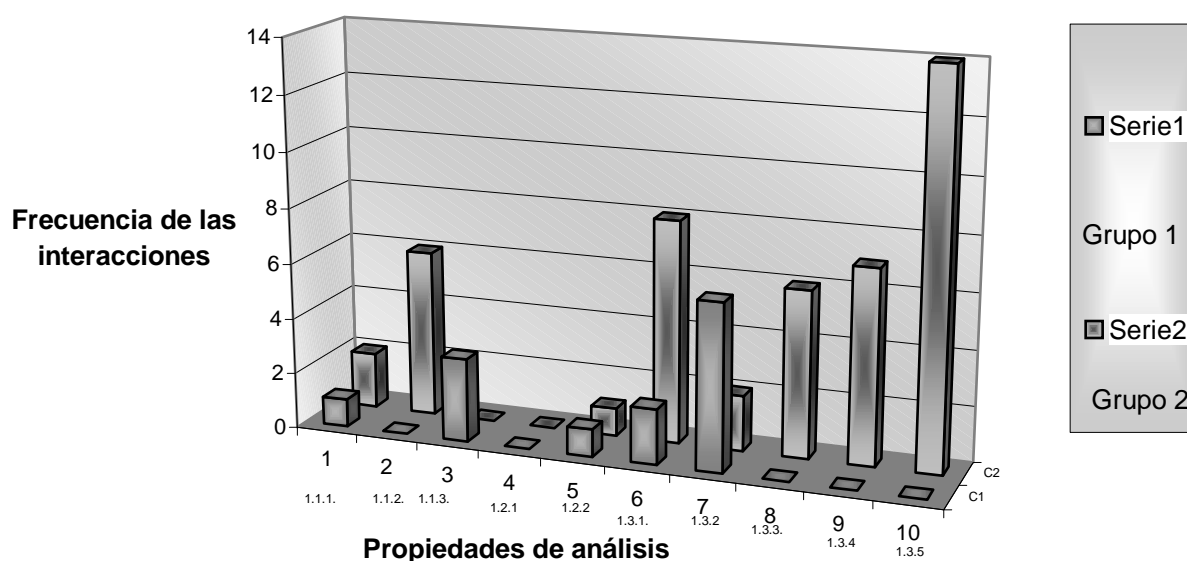
Intercambios en función de la tarea

Los intercambios en función del armado de la respuesta son mínimos en el primer grupo mientras que en el segundo, tienen un papel central. La cuestión de que en el segundo caso

es pedido un informe escrito y en el primero no, puede ser un dato relevante. Sin embargo, creo que la pregnancia que se le da a las respuestas a la consigna en el segundo grupo encubre la dificultad que el grupo tienen para sostener un debate y desarrollar argumentos a favor de una posición. Esta cuestión la retomaremos en la discusión.

Gráfico 6

Comparación de los grupos en relación con las interacciones para la "organización y coordinación de tareas"



2. Intervenciones metaargumentativas

Las intervenciones que buscan despertar la risa son numerosas y referida a situaciones extraescolares en el grupo 2 y menos numerosas y acotadas a la temática en cuestión en el grupo 1.

Este tipo de intervenciones acerca del carácter hipotético de la situación son más numerosas en el grupo 2

La problemática del contexto ha sido abordada por el análisis de discurso y por este análisis de contenido. Creo que es una de las cuestiones que se perfila como muy llamativa y disímil en ambos grupos. Si bien la frecuencia de intervenciones metaargumentativas de este tipo es idéntica en ambos grupos, los contextos a los que remiten son totalmente diversos. Las referencias al contexto se orientan en el grupo 1 al pasado, a la dictadura militar, la represión a los “milicos”, a los “curas”. Mientras que en el grupo 2, la problemática social bordea la desocupación, la falta de trabajo, la prisión del ex presidente Menem y la realidad del piquete, que se encuentra en el área de influencia del profesorado (Ruta 3 de La Matanza).

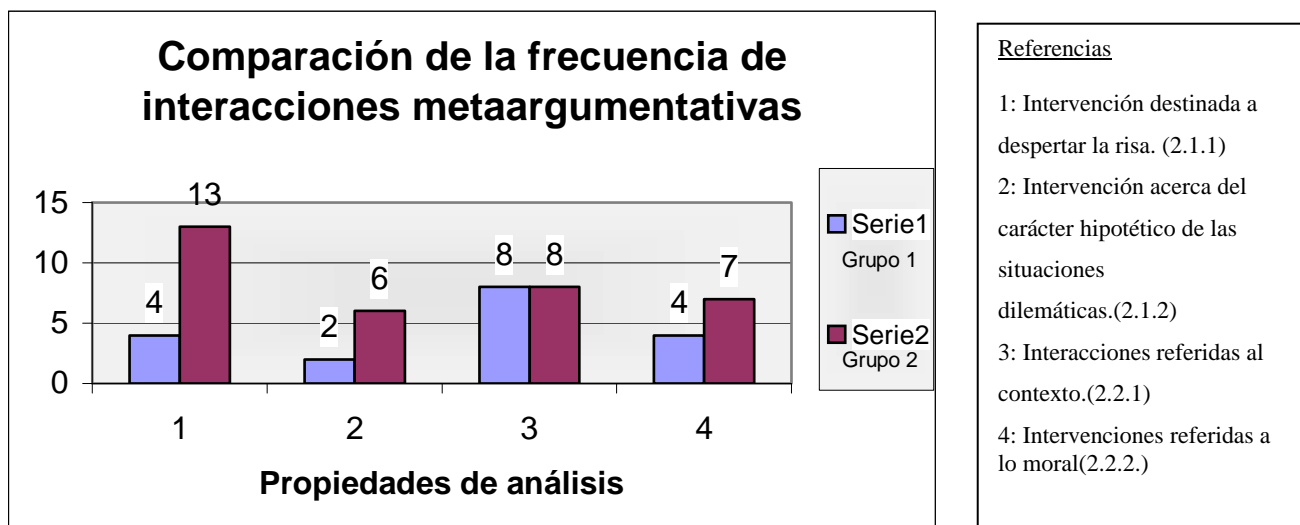
En el ámbito de lo moral, las intervenciones argumentativas del grupo 1 se sustentan en “la ética del psicoanálisis”. El “deber ser” está pautado por este marco teórico, desde los conceptos de transferencia, contratransferencia y abstinencia son abordadas las situaciones dilemáticas.

Ante la confrontación entre la aplicación una ley o código vigente para los psicólogos en una situación particular y lo que se considera justo en esa situación, en base a ciertos valores universales, el grupo decide obrar según esos valores. Desde Kohlberg y sus seguidores, este comportamiento indicaría el más alto nivel de desarrollo ético. Desde Apel y Habermas indicaría que en el grupo estuvieron presentes las condiciones ideales de comunicación que reflejan la posibilidad de optar por lo racionalmente universal y más elevado.

En el grupo 2, el “deber ser” no viene pautado por un marco teórico, el grupo se orienta para tomar decisiones en lo que considera un valor “la autenticidad”. La exigencia de “ser auténtico” es considerado un valor para los adolescentes. La etapa vital en la que se encuentran los entrevistados puede ser un elemento importante para explicar la importancia que le dan a ser auténtico, particularmente, esto se puede identificar en las intervenciones de Lucas y en su entrevista personal. Sin embargo, la exigencia de autenticidad cede a las exigencias de la realidad. Hay una primacía de decidir en función del interés personal, de lo que sería mejor para ese sujeto en esa situación. Puede que la situación social que vive el grupo lo lleve a optar en función del propio interés, en virtud de sus necesidades, y en función del aquí y ahora, sin referencias al pasado ni al futuro. Las referencias a lo moral en

este grupo se presentan fundamentalmente en referencias a valores que tomarían en cuenta para decidir qué hacer en una determinada situación.

Gráfico 7



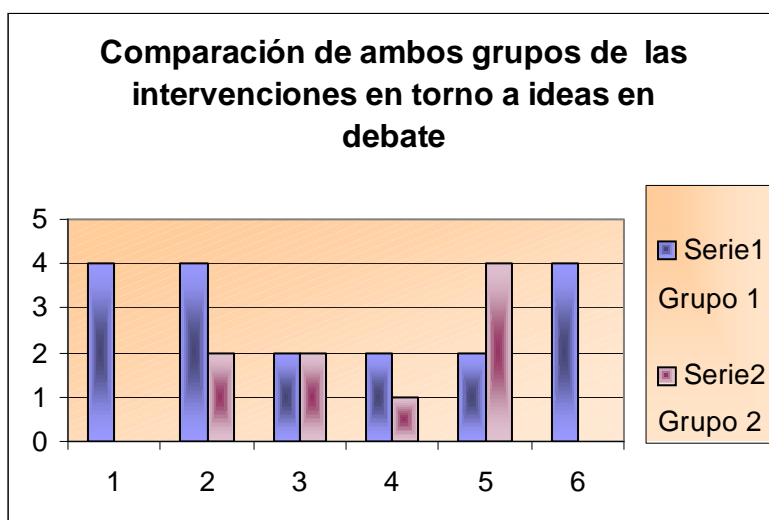
3.Intervenciones referidas a las ideas en debate

En el grupo 1 hay un mayor número de intervenciones en función de las ideas en debate. En el único caso en que el grupo supera al 1 en número de intervenciones es en el caso 3.4, que es el de las evaluaciones de las ideas de uno de los participantes. Originalmente, esta dimensión había sido concebida como “evaluaciones” u “opiniones” acerca de las ideas de los otros, pues, este tipo de intervenciones pueden provocar las identificaciones del resto de los integrantes del grupo, polarizando el debate. Sin embargo, a raíz de la numerosa cantidad de intervenciones que en lugar de evaluar ideas de los compañeros, evaluaban a la persona de ellos, y viendo que estas intervenciones también tenían el efecto de polarizar el debate (Cfr. Intervenciones del grupo2) , entonces resolví considerar en la categoría “evaluaciones” no sólo las calificaciones de las “ideas” sino también de las “personas”. Aunque esto suponga la falacia de ataque al hombre. (Cfr. Ormart, 2001). En el grupo 2, existen numerosas intervenciones en las que se califica a uno de los compañeros, como por

ejemplo: “Boludo, ¿eso que valor es?” Este tipo de intervenciones, lleva al integrante del grupo calificado de “boludo” a modificar su opinión y reformular lo que estaba diciendo. (ver Gráfico 8).

En la mayoría de las intervenciones de esta categoría el grupo 1 tiene mayor número de intervenciones que el grupo 2.

Gráfico 8



- Referencias**
- 1.- Armado conjunto de alguna idea o pregunta.
 - 2.- Polarización de ideas sin encontrar una solución intermedia.
 - 3.- Polarización de ideas y solución conciliadora.
 - 4.- Asimilación deformante
 - 5.- Intervenciones que funcionan como “evaluaciones” de las ideas o las personas de los otros.
 - 6.- Referencia a uno o varios marcos teóricos.

Son llamativas las dimensiones 3.1. y 3.5. en las que hay intervenciones del grupo 1, pero ninguna del grupo 2.

1.B Análisis del discurso comparativo aplicado a las interacciones argumentativas de ambos grupos.

Considerando que el análisis del discurso constituye una forma privilegiada de acceso a los sistemas de representaciones socialmente compartidos, me propongo abordar en este apartado las representaciones que construyen estos dos grupos de estudiantes del nivel superior de educación sobre los aspectos deontológicos de su práctica profesional. Específicamente me centraré, en lo referente al contexto histórico social aludido por los alumnos, la temática y la estructura presente en ambas interacciones discursivas y las estrategias argumentativas a las que recurren los estudiantes a fin de convencer a sus pares.

A partir de un corpus constituido por las desgrabaciones de una de las interacciones discursivas de cada grupo espero detectar variaciones entre los grupos. Tengo el supuesto de que ambos grupos tienen diferentes representaciones frente a la temática deontológica y tiene modos diferentes de argumentar en función de que se trata de distintas áreas del ejercicio profesional, de alumnos con diferente formación y provenientes de diferentes contextos culturales. Creo que la habilidad y los recursos argumentativos serán más variados y sólidos en los alumnos del nivel universitario (grupo 1) que en los alumnos del nivel terciario no universitario (grupo 2).

La población está compuesta por un conjunto de 4 segmentos interactivos del grupo 1 y 8 segmentos interactivos del grupo 2. La muestra para realizar este análisis está compuesta por un segmento interactivo de cada grupo. Los segmentos elegidos para el análisis fueron seleccionados por muestreo aleatorio simple. Cada segmento interactivo responde a cada una de las situaciones dilemáticas planteadas por los docentes y debatidas en clase.

Un primer recorte del material se produjo al seleccionar de las diversas interacciones desgrabadas una de cada grupo. Se abordó el corpus seleccionado utilizando estrategias metodológicas para el análisis de materiales discursivos. Se trata por un lado de un análisis en el nivel semántico relevando los principales tópicos por los que atraviesan las argumentaciones y las alusiones contextuales. Por otro lado, un análisis de la estructura sintáctico – semántica de los enunciados y de las estrategias argumentativas que utilizaron los enunciadores al intervenir.

1.B. 1) Contexto histórico social aludido por los alumnos

En ambos grupos hay referencias al contexto que los rodea. Pero los contextos son notoriamente diferentes.

En el primer grupo hay referencias a la dictadura militar como un hecho que ha constituido un punto de referencia permanente en los intelectuales de la Universidad de Buenos Aires. Así por ejemplo: “es lo mismo que se planteaba en la época de la dictadura si los curas que confesaban a los milicos tenían que levantar el secreto de confesión.”

Hay referencias a la iglesia y a la policía. Todas ellas instituciones sociales que tienen una tradición, en nuestro país, de represión, de oposición a los valores de la democracia y constituyen puntos de anclaje en el discurso de los participantes para situar lo contrario a lo que ellos consideran lo correcto o el deber ser. La tesis del argumento grupal se sostiene en

la defensa de ciertos valores como la libertad, la privacidad, la práctica profesional y la antitesis se sitúa implícitamente en la violación de derechos ciudadanos representados por las instituciones que históricamente en Argentina han ocupado un papel de avasallamiento de los mismos (policía, militares e iglesia). No se hacen referencias al contexto próximo o cercano de los alumnos, ni a la situación social o económica que en ese momento se encuentra viviendo la Argentina. Recordemos que en segundo cuatrimestre del 2001 se vivió una situación socioeconómica y política sumamente difícil, comenzando por el “corralito” y finalizando con la renuncia del presidente Fernando De la Rúa. Sin embargo, aunque esa crisis afectó a toda la ciudadanía, no hay ninguna alusión en las interacciones grupales al contexto social, laboral, familiar, etc. Ño que muestra un corte tajante entre el contexto escolar y el extraescolar.

En el segundo grupo las referencias no son a la historia que antecede a los sujetos sino a la realidad socioeconómica que circunscribe sus existencias. Lo que muestra que les resulta sumamente difícil realizar un corte entre el contexto escolar y el extraescolar.

Las referencias son en primer término al mundo del trabajo, y no al ámbito de un trabajo profesional o de una profesión liberal como en el primer grupo, sino al trabajo en relación de dependencia. Así por ejemplo: “F: Vos estás trabajando en un lugar y tenés que respetar lo que dicen de tu trabajo.” Hay referencias al trabajo como una obligación que se realiza sin ser una actividad que se realiza con entusiasmo o vocación, como por ejemplo, “A: Trabajo a desgano que pasa en el 90 % de los casos en los argentinos.” Hay referencias explícitas a la falta de trabajo, la desocupación y al movimiento piquetero. Como “I: ¿Sabés cuánto laburo hay? (risas). Miráme a mí.” “W: Pero necesitás el laburo. I: Bueno me cago de hambre me voy a vivir al Camino de Cintura. W: Piquete en la ruta 3.” Las referencias al Piquete se presentan en varios segmentos interactivos, lo que muestra que está es una realidad cotidiana que enfrentan los alumnos y que tiene tal pregnancia en sus vidas que no puede ser puesta entre paréntesis en la interacción grupal.

Hay referencias al contexto familiar. Uno de los participantes dice que su padre es profesor y manifiesta poco interés en las prácticas docentes. “I: Igual las planificaciones la hacés una vez y después le vas cambiando la fecha. Mi viejo hace eso.”

La docencia se perfila claramente como una salida laboral, “un laburo” algo que aparece como aquello que les dará trabajo y los sacará del piquete.

No hay referencias al pasado, a la historia, ni se presenta una referencia ideológica explícita o política en ninguno de los segmentos interactivos.

1. B. 2) La temática presente en ambas interacciones discursivas.

2.1. Análisis semántico

En primer lugar podemos identificar los **principales tópicos del discurso**:

En el grupo 1

No hay pautas rigurosas que organicen el debate. La dinámica grupal se centra en el debate adoptando una perspectiva teórica psicoanalítica. Las posibilidades de opción se polarizan en dos: se levanta el secreto profesional o no se levanta. Sin embargo, el análisis de la situación hila más fino pues se consideran matices en cada postura. El topos obligado es la teoría psicoanalítica como aquella que marca el deber ser en la clínica psicológica. Todos los integrantes del grupo se refieren a ella, no hay alusión a ningún otro marco teórico, inclusive la denominación del psicólogo clínico, en la consigna, como “terapeuta” es modificada en el debate por “analista”.

En el grupo 2

Se siguen puntualmente las consignas dadas por el profesor. No se constituyen puntos de debate grupal. Las posibilidades de opción se polarizan en dos, o bien el docente acepta la ideología que quiere imponer el jefe de departamento y se queda en la institución, o bien, no acepta la ideología y se va.

El análisis de la situación se remite a lo que dicta el sentido común. No hay referencias a un marco teórico, ni se puede ubicar en el debate un despegue de la praxis inmediata. La urgencia pasa por contestar las consignas, por completar la grilla de análisis dada por el profesor. El tópico en el que el debate grupal se detiene más, es el temor a la pérdida del trabajo.

1. B. 3) La estructura de ambas interacciones.

3.1. La argumentación como género discursivo :

En ambas interacciones predominan las secuencias argumentativas. Los participantes buscan convencer a sus compañeros no sólo utilizando la vía racional sino apelando fundamentalmente a los sentimientos y emociones. Las siguientes argumentaciones no han sido producidas en el contexto del lenguaje escrito, por consiguiente, no podemos identificar en ellas la consistencia y encadenamiento lógico que presentan los discursos más pulidos. En ambas interacciones se presentan los siguientes rasgos: respuestas inacabadas, imbricaciones y réplicas repentinas, propias del habla.

En el grupo 1 las intervenciones son más extensas, mientras que la presencia de imbricaciones y respuestas inacabadas es mayor en el segundo grupo. Esto se puede observar en la variedad y cantidad de intervenciones de cada participante.

Así por ejemplo:

Intervenciones	Grupo 2
Ignacio (I)	31
Flavia (F)	22
Walter (W)	17
Ariel (A)	51
Lucas (L)	36
Total	157

Intervenciones	Grupo 1
Karen (K)	14
Marcos (M)	21
Federico (F)	21
Alejandra (A)	6
Leandro (L)	7
Total	69

Comparativamente:

Intervenciones	Grupo 1	Grupo 2
Duración en minutos	10	15
Cantidad de páginas	4	6
Número total de intervenciones	69	157

El número de intervenciones de cada participante en correlación con el tiempo de duración nos indica que, aunque el tiempo de la interacción del grupo 2 es mayor en minutos que el del grupo 1, la cantidad de interacciones del grupo 2 supera el doble de la cantidad de

interacciones del primer grupo. Esto nos muestra que las intervenciones de los miembros del segundo grupo son escuetas, entrecortadas e inacabadas. Se observa un escaso nivel de argumentación en el grupo 2, lo que nos permite suponer un escaso contacto con material gráfico en el que se presenten argumentaciones (diarios, revistas, libros de divulgación o científicos). Creo que el supuesto de que se trata de alumnos abocados a cuestiones lógico – matemáticas y no formados en el desarrollo de argumentaciones no formales no nos habilita para sostener la pobreza argumentativa que se observa.

A continuación vamos a identificar elementos de los segmentos interactivos que dan cuenta de la tipología discursiva argumentativa.

3.1.1. Las estrategias argumentativas

Algunas de las **estrategias argumentativas** que he podido encontrar son las siguientes:

	Grupo 1	Grupo 2
Conceptuar	1. “M: La incerteza se mueve en el campo de la significación. ”	
Ejemplificar	2. “F: Hay analistas que vos le decís mi novia mi caga y empiezan a perseguirla, es de locos. ”	1. “I: Igual las planificaciones las hacés una vez y después les vas cambiando la fecha. Mi viejo hace eso. ”
Desmentir	3. “F: el que dice me voy a suicidar es el que no se suicida.”	
Hipotetizar	4. “M: Si yo tengo esta certeza que marca la consigna me implicaría como sujeto porque es una situación límite... no sé qué haría... algo, pero como sujeto no como analista.”	
Hacer concesiones	5. “M: La incerteza se mueve en el campo de la significación. Me parece que plantea un caso extremo que sale de lo corriente. Vos tenés razón si el tipo habla de levantarse a una mina, esto es distinto, hay un	2.“F: Bueno acá te dice que tiene que hacer lo que dice él o sino se tiene que ir. A: Si se queda tiene que cumplir con las normas a seguir y si se va no cumple nada.

	hecho de violencia.” 6. “M: Te doy la razón, está implicado el analista pero es una situación límite.”	F: Si no cumple, directamente pierde el trabajo. A: No, no dice que se tiene que ir si no sigue las pautas. F: Ahí dice necesita el trabajo no puede darse el lujo de dejarlo. A: Ta bien”
Analogía	7. “M: es lo mismo que se planteaba en la época de la dictadura si los curas que confesaban a los milicos tenían que levantar el secreto de confesión.” 8. “M. algo así ... es como... o sea esto es como la pulsión de muerte en el paciente contra la posición analítica.”	3. “F: es como que vos vas a tu trabajo I: no estas de acuerdo con tu jefe ...” 4. “W: Esto es algo parecido a la clase pasada. I: Hay que ver, puede pasar esto o puede pasar lo otro, ¿no?”
Sarcasmo	9. “K: Y así fue como perdiste un paciente”	5. “A: Trabajo a desgano que pasa en el 90 % de los casos en los argentinos. ”
Metáfora	10. “M: Yo te propongo un juego. Hay una consigna en el juego, si decís que no lo hizo está fuera del juego. Lo va a hacer.”	6. “I: Yo me bajo los lienzos.”

Este primer análisis de las estrategias argumentativas arroja los siguientes resultados cuantitativos:

Estrategias argumentativas	Grupo 1	Grupo 2
Conceptuar	10%	0 %
Ejemplificar	10%	16, 7%
Desmentir	10%	0 %
Hipotetizar	10%	0 %
Hacer concesiones	20%	16,7 %

Analogía	20%	33,2 %
Sarcasmo	10%	16,7 %
Metáfora	10%	16,7 %
Totales	10=100%	6= 100 %

Desde el punto de vista cualitativo las estrategias argumentativas desarrolladas suponen un nivel de complejidad diferente en cada caso. Desde el punto de vista de las habilidades cognitivas involucradas en el desarrollo de estas estrategias argumentativas, todas ellas responden a lo que Vigotsky llama Funciones psíquicas superiores que son, para este autor, el resultado de la comunicación misma. (VIGOTSKY:1995, Tomo III, p. 18). Si bien, todas ellas son Funciones Psíquicas Superiores, conceptualizar e hipotetizar suponen la operatoria desde lo posible y desde un grado de generalización mayor que el desarrollo de otras estrategias argumentativas como ejemplificar o realizar una analogía. Desde el punto de vista evolutivo el razonamiento analógico y la ejemplificación son anteriores a la generalización que supone la posibilidad de definir conceptualmente y a la capacidad de construir hipótesis en el terreno de lo posible.²⁴

3.1.2. Los conectores argumentativos.

Los conectores argumentativos que utilizan los integrantes de ambos grupos son los siguientes:

Conectores	Grupo 1	Grupo 2
Oposición, objeción contraste de ideas. “Pero”	<p>1. M: Karen para mi tiene trampa esto, no habría que decirle (en alusión al paciente) pero hay que decirle...</p> <p>2. “Al tipo por respeto no habría que decirle pero como la persona no tiene forma de defenderse...”</p> <p>3. “Pero ante la posibilidad de evitar una muerte algo tenés qué hacer”</p> <p>4. “Pero yo insisto ¿tiene la certeza que va a ser un hecho real?”</p>	<p>1. F: pero necesitas el laburo, entendés?</p> <p>2. L: No, pero pará, respeto de las dos partes, la institución también tiene que respetar al docente.</p> <p>3. L: ¿Pero eso qué valor es boludo?</p> <p>4. L: Pero eso no es un valor tampoco.</p> <p>5. F: Pero si vos no seguís lo que te piden entonces andáte.</p> <p>6. A: No se puede dar el lujo de dejarlo porque el tipo por ahí está incómodo y no</p>

²⁴ Cfr. Piaget ubica la analogía y la ejemplificación como recursos propios del período preoperatorio, mientras que la conceptualización y el pensamiento hipotético es propio de las operaciones formales.

	<p>5. “A mi me huele muy moralino, pero es cierto que es la ética profesional versus la ética...”</p> <p>6. F: Pero yo insisto, ¿tiene la certeza que va a ser un hecho real? Se trata de algo que puede pasar al acto.</p> <p>7. M: Te doy la razón, está implicado el analista pero es una situación límite.</p> <p>8. M: Si yo tengo esta certeza que marca la consigna me implicaría como sujeto porque es una situación límite... no sé qué haría... algo, pero como sujeto no como analista.</p>	<p>pero tampoco que si no sigue la pauta lo echan.</p> <p>7.W: Pero se va a llevar mal con el director.</p> <p>8.A: Y pero a la vez puede pasar...</p> <p>9. A: Pero también está que entre en conflicto con el jefe de departamento.</p> <p>10.W: Pero necesitás el laburo.</p> <p>11. L: Pero no tenés hijos cabezón.</p> <p>12. L: Pero si fuera una estupidez no te lo iban a poner acá.</p> <p>13. F: Pero tal vez es el trabajo que tiene que hacer.</p>
<p>Función conjuntiva, de unión. “Pero”</p>	<p>10. A: Tendría que ser un tema de análisis. M: Pero no se deben descuidar las consecuencias de los actos.</p> <p>11. F: ¿Pero vos que sos policía? No podés ir a seguirlo.</p>	<p>14.L: Para mí sería no aceptar lo que dice el tipo pero a la vez dialogar con el jefe de departamento para llegar a algo en común</p>
<p>Relación premisas conclusión.“Porque”</p>	<p>12. K: yo que tengo que hacer? llamar a la hermana porque dice que la va a violar. Ubicálo en la sesión al tipo.</p> <p>13. M: Si yo tengo esta certeza que marca la consigna me implicaría como sujeto porque es una situación límite... no sé qué haría... algo, pero como sujeto no como analista.</p>	<p>15. F: respeto porque...</p> <p>I: Y porque la persona tiene que respetar la opinión que tiene el docente</p> <p>16. F: No porque si las sigue se tiene que adecuar a como la institución quiere que haga el trabajo. Y si no las sigue.</p> <p>A: No se puede dar el lujo de dejarlo porque el tipo por ahí está incómodo y no pero tampoco que si no sigue la pauta lo echan.</p> <p>W: Porque hablando la gente se entiende.</p> <p>A: Porque creemos que los problemas hay que hablarlos para llegar a un acuerdo (mirando a F) ¿La agarraste?.Creemos necesario</p>
<p>Oposición y contraste “Sino”</p>	<p>14. F: no me parece ético ir a contarle a la víctima, sino qué... andas persiguiendo a los amigos de tus pacientes...</p>	<p>17. F: Bueno acá te dice que tiene que hacer lo que dice él o sino se tiene que ir.</p> <p>18. L: Ponéle tratar de llegar a un acuerdo con el chabón y sino bueno...</p>

		W: ¿Sino qué? A: Sino laburo a desgano.
Continuidad temática “también”, “además”		19.L: No, pero pará, respeto de las dos partes, la institución también tiene que respetar al docente. 20. A: Y si no las sigue también se puede quedar o dejar el trabajo. 21. A: Pero también está que entre en conflicto con el jefe de departamento.
Consecuencia implícita “Entonces”		22. L: ¿Pero eso qué valor es boludo? W: Bueno derecho de admisión no es. A: Entonces ponéle respeto mutuo. 23. F: Pero si vos no seguís lo que te piden entonces andáte. A: ¿Por qué me voy a ir? 24. A: Entonces la solución posible es que siga las pautas impuestas por el jefe de departamento. 25. A: Entonces habría que llegar a un acuerdo con el chabón. Ponemos tratamos de llegar a un acuerdo.

Conectores		Grupo 1	Grupo 2
Oposición, objeción contraste de ideas.	“Pero”	8= 61,6 %	13= 52%
	“Sino”	1= 7,8 %	2= 8%
Función conjuntiva, de unión. “Pero”		2= 15,3 %	1= 4 %
Relación premisas conclusión. “Porque”		2= 15,3 %	2= 8 %
Continuidad temática “también”, “además”		0= 0 %	3= 12 %
Consecuencia implícita “Entonces”		0= 0 %	4= 16 %
Totales		13= 100 %	25= 100%

El mayor número de conectores se presenta en el uso del “pero” y el “sino”, es decir, los conectores de oposición, lo que es coherente con lo planteado en los tópicos del discurso. En ambos grupos se presenta una polarización y contraste de ideas, de allí que se incrementa el uso del “pero”. Al tiempo que el uso de este conector suele responder en la

mayoría de los casos a contraposiciones inmediatas o réplicas repentinas y no a contraposiciones argumentales extensas. Así por ejemplo: en el Grupo 1 observamos “Pero a seguro se lo llevaron preso ...” como un estereotipo lingüístico que supone una contraposición pero que no presenta otra propuesta o un contenido diferente al anterior. Y en el Grupo 2: “¿Pero vos qué sos policía?”. Se presenta como una réplica descalificadora de la persona del otro, lo que se conoce como falacia de ataque al hombre, en la que se desacredita al enunciador y no al enunciado.

El incremento de conectores que llega casi al doble en el segundo grupo puede deberse a la imbricación que presentan las argumentaciones.

Priman los aspectos lúdicos de la comunicación: uso de signos verbales de sincronización o señales de cooperación tomadas en préstamos del registro paraverbal o mimo-gestual. Se observa en el segundo grupo con mayor frecuencia que en el primero la realización de bromas y expresiones con doble sentido. Mientras que en ambos grupos, en el diálogo, se impone a todos los contituyentes una misma orientación argumentativa.

3.2. Las modalidades de enunciado

Encontramos modalidades lógicas del enunciado que nos permiten analizar la postura del sujeto respecto de la verdad, falsedad, posibilidad, etc. de un enunciado. Así por ejemplo:

Modalidades lógicas	Grupo 1	Grupo 2
Modalidad epistémica: lo verdadero, lo falso, lo seguro, lo incierto, etc.	<p>1. “F: no lo trató todavía. Hay que ver si es seguro que va a matar. Qué seguridad tiene el analista?”</p> <p>2. “K: Estoy segura que van a decir que sí (en alusión a la respuesta que se supone correcta desde la cátedra)</p> <p>M: hay que ver cómo proteger a la víctima y seguir con el análisis.”</p> <p>3. “L: el analista no puede tener certeza... En tu vida lo único cierto es que te vas a morir.”</p>	

	<p>4. “K: se le otorga al terapeuta un poder supremo ¿Realmente tiene la seguridad?”</p> <p>5. “K: A mí me huele muy moralino, pero es cierto que es la ética profesional versus la ética, en ese punto en que la vida se perdería... bueno se vería el caso singular.”</p>	
<p>Modalidad deontológica: lo prohibido, lo debido, lo permitido, etc.</p>	<p>1. “M: Pero no se deben descuidar las consecuencias de los actos.”</p> <p>2. “L: Pero ante la posibilidad de evitar una muerte algo tenés que hacer.”</p>	<p>1. “L: ¿Y por qué tenés que respetar a la institución?</p> <p>F: Vos estás trabajando en un lugar y tenés que respetar lo que dicen de tu trabajo.”</p> <p>2. “L: Creemos necesarios que los problemas dentro de la institución, que los conflictos deben ser solucionados (le dicta a A) a través del diálogo. Y así de esta manera llegar a un acuerdo mutuo.”</p> <p>A: Porque creemos que los problemas hay que hablarlos para llegar a un acuerdo (mirando a F) ¿La agarraste?. Creemos necesario</p> <p>L: ¡Creemos! (mirando la hoja en donde escribe A). Creemo pusiste.</p> <p>A: Ah, creemos.</p> <p>F: ¿Cómo aprobaste elocución?</p> <p>A: Si aprobé en Marzo. Creemos necesario.</p> <p>L: Creemos necesarios que los problemas dentro de la institución, que los conflictos deben ser solucionados (le dicta a A) a través del diálogo. Y así de esta manera llegar a un acuerdo mutuo.</p> <p>A: Para llevar la causa adelante.</p> <p>L: Y de esta manera llegar a un acuerdo mutuo para solucionar los problemas. ¡Qué jugador, eh!</p> <p>A: Leéte el otro Walterio (en alusión a la otra situación).</p>

Modalidades lógicas	Grupo 1	Grupo 2
Modalidad epistémica: lo verdadero, lo falso, lo seguro, lo incierto, etc.	5= 71, 4 %	0= 0 %
Modalidad deontológica: lo prohibido, lo debido, lo permitido, etc.	2= 28,6 %	2= 100 %

Totales	7= 100 %	2= 100 %
---------	----------	----------

Las modalidades lógicas de argumentación son más numerosas en el primer grupo. La diferencia se encuentra fundamentalmente en la modalidad epistémica inexistente en el segundo grupo. La modalidad epistémica supone el desarrollo de argumentaciones que sostienen posiciones acerca de la verdad o falsedad de un enunciado, o los grados de certeza o incertidumbre.

Era esperable en ambos grupos que el carácter deontológico de las argumentaciones, buscado por las consignas de trabajo de los docentes, incrementara la presencia de la modalidad deontológico en ambos grupos.

En relación con lo modos de presencia del deber ser observamos que en el grupo 1 se presentan enunciados que indican una moral autónoma, en la que el deber ser está dado en referencia a un valor o normativa elegido por la voluntad en función de la exigencia de la situación. En cambio, en el segundo grupo, el deber ser aparece, claramente, en el primer enunciado, ubicado en función de algo ajeno a la propia voluntad, en este caso, en función de la institución. Lo que señala la presencia de una moralidad heterónoma. La segunda intervención, en la que hay una alusión al diálogo y al consenso, es acompañada de risas y parece claramente que el grupo decide “poner” algo que espera sea evaluado por el docente como correcto. Sin embargo, se presenta como algo en lo que el grupo no cree.

2. Análisis de las entrevistas

Los datos obtenidos mediante **entrevistas** fueron desgrabados por la investigadora, en el anexo 3 se encuentran las desgrabaciones.

Todas las entrevistas fueron tomadas siguiendo algunos lineamientos básicos pero con libertad para repreguntar y presentar contraejemplos en los casos que la investigadora lo consideró necesario. Hay elementos presentes en todas las entrevistas, que permiten su análisis comparativo posterior.

A continuación se presenta un sistema de códigos utilizado para cada grupo:

1.1.DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: variable cuantitativa continua. (tomada en minutos)

1.2. SEXO: variable cualitativa.

1.3. EDAD: variable cuantitativa discreta (años en el momento de realizar la entrevista)

1.4. NÚMERO DE MATERIAS APROBADAS: variable cuantitativa discreta

1.5 Ideal deontológico ¿Cómo sería un buen psicólogo?

1.5.1. Responder desde un marco teórico

1.5.1.1.Marco teórico del psicoanálisis.

1.5.1.2.Otros marcos teóricos.

1.5.2. No responder desde un marco teórico.

1.6. Presentación de una de las situaciones dilemáticas propuestas por Kohlberg, que no involucra elementos deontológico, planteada en lenguaje coloquial.

“Imagínate una situación ... Tu esposa tiene cáncer necesita un medicamento y vos no lo podés comprar porque es muy caro. Hablás con el farmacéutico le pedís si te lo puede dar, buscás conseguirlo en algún laboratorio y no lo podés conseguir y entonces decidís robarlo. Qué pensarías de esa situación, ¿Estaría bien robarlo o no?

¿Y si no fuera tu esposa?

1.6.1. Robar (Coloca el valor de la vida por sobre el de la propiedad)

1.6.1.1. Justificación por inclinación inmediata (Kant) lo hace movido por un vínculo afectivo. El valor de la vida está basado en un vínculo afectivo(Estadio 3 de Kohlberg)

1.6.1.2. Justificación por el valor de la vida humana en su relación con el bienestar de la comunidad y en términos de ser un derecho humano universal (Estadio 5 de Kohlberg)

1.6.1.3. Justificación por el valor que tiene la vida humana en tanto valor universal. (Estadio 6 de Kohlberg)

1.6.2. no robar (Coloca el valor de la propiedad por sobre el de la vida)

1.7. Presentación de una situación dilemática de la vida cotidiana, que no involucra elementos deontológico, planteada en lenguaje coloquial.

“ Te pongo otra situación, un quioskero al que vos conoces hace tiempo que le comprás, se equivoca al darte el vuelto y te da 10 pesos de más. qué haces se lo devolvés o te lo quedás?

¿Y si no lo conocés?

1.7.1. Devolver el importe siempre.

1.7.1.1. justificación por el derecho a la propiedad.

1.7.1.2.: Justificación porque es dinero obtenido por su trabajo. Respeto del esfuerzo.

1.7.2.: Devolver el importe en función de un vínculo empático.

1.7.2.1.. Porque lo conoce.

1.7.2.2. Porque es una buena persona.

1.7.2.3. Porque es un trabajador.

1.8. Presentación de una situación dilemática de la práctica profesional, planteada en lenguaje coloquial.

“Una paciente tuya, te resulta muy atractiva. Pensás que sería la persona ideal para vos, ella dice que siente lo mismo.

1.8.1.: Comenzar una relación amorosa.

1.8.1.1. Justifica desde la atracción física/ o el amor

1.8.2.: No comenzar una relación amorosa.

1.8.2.1. Justifica desde la abstinencia

1.8.2.2. Justifica desde la transferencia

1.8.2.3. Justifica desde la presencia de un vínculo asimétrico.

Grupo 2 (IPE)

2.1.DURACIÓN DE LA ENTREVISTA variable cuantitativa continua. (tomada en minutos)

2.2. SEXO: variable cualitativa.

2.3. EDAD: variable cuantitativa discreta (años en el momento de realizar la entrevista)

2.4. NÚMERO DE MATERIAS APROBADAS: variable cuantitativa discreta

2.5 Ideal deontológico Cómo se imagina al profesor ideal? Cómo se imagina al profesor ideal?

2.5.1. Justifica desde un marco teórico

2.5.2. Justifica desde los valores

2.5.2.1. Conocimiento de los saberes a impartir

2.5.2.2. Respeto por el alumno

2.5.2.3. Responsabilidad

2.5.2.4 Otros valores: sinceridad, coherencia.

2.6. Presentación de una de las situaciones dilemáticas propuestas por Kohlberg, que no involucra elementos deontológico, planteada en lenguaje coloquial .

“Vamos a imaginar que tenés novia o mujer y está enferma, muy enferma... tiene cáncer y necesita un medicamento pero vos no lo podés comprar porque es muy caro ... habla con un farmacéutico para que te lo de, vas a un laboratorio a pedirlo ... haces todo lo que puedes pero no la conseguís entonces decidís robarla ,no te queda otra posibilidad.

Pensás que está bien eso o no.” ¿Y si no fuera tu novia?

2.6.1. Robar (Coloca el valor de la vida por sobre el de la propiedad)

2.6.1.1: Justificación por inclinación inmediata (Kant) lo hace movido por un vínculo afectivo. El valor de la vida está basado en un vínculo afectivo(Estadio 3 de Kohlberg)

2.6.1.2.: Justificación por el valor de la vida humana en su relación con el bienestar de la comunidad y en términos de ser un derecho humano universal (Estadio 5 de Kohlberg)

2.6.1.3.:Justificación por el valor que tiene la vida humana en tanto valor universal. (Estadio 6 de Kohlberg)

2.6.1.4. Estadio 2 de Kohlberg “hacer algo porque otro lo haría por mi” (intercambio)

2.6.2.: no robar (Coloca el valor de la propiedad por sobre el de la vida)

2.7. Presentación de una situación dilemática de la vida cotidiana, que no involucra elementos deontológico, planteada en lenguaje coloquial.

“ Te pongo otra situación... hay un quioskero que vos conoces... que le compras todas las semanas. Y cuando te va a dar el vuelto se equivoca y te da plata de más ¿Qué harías? ¿Se lo agarras y no decís nada, o se lo devolvés?”

¿Y si no lo conocieras?

- 2.7.1.: Devolver el importe siempre.
 - 2.7.1.1: justificación por el derecho a la propiedad.
 - 2.7.2.2.: Justificación porque es dinero obtenido por su trabajo. Respeto del esfuerzo.
- 2.7.2: Devolver el importe en función de un vínculo empático.(a veces)
 - 2.7.2.1. Porque lo conoce.
 - 2.7.2.2. Porque es una buena persona.
 - 2.7.2.3. Porque “ no hay que hacer lo que no me gusta que me hagan”(Estadio 2 Kohlberg)
- 2.7.3.: No devolver el dinero.
- 2.8. Presentación de una situación dilemática de la práctica profesional, planteada en lenguaje coloquial.

“Tenés una alumna, que tiene más o menos tu misma edad, que es una chica muy linda, que pensás que es la persona ideal para vos, ella dice que siente lo mismo por vos, la pregunta es si empezarías una relación con ella o no?”
- 2.8.1: Comenzar una relación amorosa.
 - 2.8.1.1. Justifica desde la atracción física/ o el amor.
- 2.8.2.: No comenzar una relación amorosa.
 - 2.8.2.1 Por que puede obstaculizar la objetividad del docente.
 - 2.8.2.2. Por tratarse de un vínculo asimétrico.

Análisis de las entrevistas. (Matriz de datos)

ENTREVISTAS																							
GRUPO 1 (UBA)		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5		1.6			1.7			1.8									
					1.5.1		1.5.2		1.6.1		1.6.2	1.7.1		1.7.2			1.8.1	1.8.2					
					1.5.1.1	1.5.1.2			1.6.1.1	1.6.1.2	1.6.1.3		1.7.1.1	1.7.1.2	1.7.2.1	1.7.2.2	1.7.2.3	1.8.1	1.8.2.1	1.8.2.2	1.8.2.3		
M	Marcos	10 min.	Masculino	34	7	1	0	0		1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0		
Aa	Alejandra	15 min.	Femenino	26	15	0	0	1		0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0		
F	Federico	20 min.	Masculino	24	17	1	0	0		1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0		
Totales					2	0	1		2	1	0	0	2	0	0	0	1	0	1	2	0		
Grupo 2 (IPE)		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		2.6			2.7			2.8									
					2.5.1	2.5.2			2.6.1				2.6.2	2.7.1		2.7.2			2.7.3	2.8.1	2.8.2		
					2.5.1.1	2.5.2.1	2.5.2.2	2.5.2.3	2.5.2.4	2.6.1.1	2.6.1.2	2.6.1.3	2.6.1.4		2.7.1.1	2.7.1.2	2.7.2.1	2.7.2.2	2.7.2.3		2.8.1.1	2.8.2.1	2.8.2.2
I	Ignacio	17 min.	Masculino	22	11	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
L	Lucas	15 min.	Masculino	22	11	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
A	Ariel	12 min.	Masculino	22	11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
Totales					0	2	1	1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	3	0	0

En ambos grupos, todos los participantes deciden robar la medicación que necesita un familiar (situación 1) y deciden devolver el importe que un comerciante entregó de más (situación dos) Sin embargo, hay diferencias considerables en las justificaciones.

En la situación 1 dos integrantes del grupo 1 justifican el robo, señalando que es por amor a un ser querido, lo que nos permite ubicar dicha respuesta en lo que Kant llama obrar por inclinación inmediata, contraria al deber, en tanto que en términos Kantianos el deber es absoluto y no situacional. En términos de Kohlberg, esta respuesta corresponde al tercer estadio de desarrollo moral. La respuesta de la sujeto femenina es propia del quinto²⁵ estadio, ya que refiere en su respuesta la importancia de la vida humana (Ver Anexo 3) por sobre el valor de la propiedad privada.

Las respuestas de los integrantes del grupo 2, pueden ubicarse en los estadios Kohlberianos 2,3 y 5 respectivamente. Ariel e Ignacio se ubican en los estadios más bajos y ellos son los que tienen mayor cantidad de intervenciones en los debates grupales.

En la situación 2, todos los entrevistados contestaron que devolverían el importe que el comerciante entregaba erróneamente, las justificaciones que se observaron indican que el 50% lo haría por respeto a la propiedad privada (2 del grupo 1 y 1 del grupo2), mientras que el 33% se inclina a devolver el importe porque quien lo ha perdido es un trabajador (un integrante de cada grupo, finalmente, un integrante del grupo 2 argumenta del mismo modo que en la situación 1, diciendo que “lo haría porque no le gustaría que a él se lo hicieran” (situación 2) y robaría porque seguramente alguien robaría si él estuviera enfermo. Este tipo de respuesta es ubicable como propia del estadio 2 de Kohlberg, pues indica que la razón de la decisión radica en el intercambio de beneficios con otro y no en la consideración de un valor universalizable.

Todos los participantes del grupo 1 se posicionan teóricamente en lo que postula el psicoanálisis para resolver la situación de la clínica (situación 3) y para pensar en el ideal de psicólogo que proyectan a futuro.

²⁵ La diferencia entre quinto y sexto estadio no es compartida por los seguidores de Kohlberg, y él mismo la reformuló a la final de su obra. Para mayores detalles Cfr. Revista Argentina de Psicología. Volumen 45. Artículo publicado por la tesista en colaboración.

Todos los participantes del grupo 2 entrevistados valoran en el “deber ser” del profesor el conocimiento, “saber con todas las letras – dice Ignacio”. No hay una alusión a un marco teórico, ni a una escuela pedagógica para fundamentar el ideal docente.

En todas las entrevistas del primer grupo los participantes niegan la posibilidad de comenzar una relación amorosa con una paciente (situación 3), mientras que en el primer grupo todos deciden comenzar una relación amorosa con una alumna.

3. Análisis de las referencias a la ética presentes en los programas.

Grupo 1.

La muestra está compuesta por 40 programas de las asignaturas obligatorias del Plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires del año 2001. De esta muestra se excluyó la materia: Psicología, ética y derechos Humanos ya que es la asignatura específica que da tratamiento a estos temas. Al centrarnos en las menciones a la ética en los programas de otras asignaturas exploramos la transversalidad de los contenidos éticos en las asignaturas que componen el plan de estudio.

LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
REFERENCIAS A LA ÉTICA EN LAS PLANIFICACIONES

En la presente etapa de trabajo me propongo:

1. Indagar los efectos del escenario legal, esto es la presencia autónoma y transversal de la Ética, en el diseño curricular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
2. Explorar las implicancias de un diseño transversal desde un abordaje teórico y cómo se manifiesta esto en las cátedras de la facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Para llevar adelante estos objetivos recabé los programas y planificaciones de las asignaturas obligatorias del plan de estudios de la Facultad de Psicología anteriores a 1995,

ubicando la fecha de promulgación de la Ley como punto de viraje. La muestra está compuesta por 39 programas de las asignaturas obligatorias del Plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires anteriores a 1995 y 40 programas de las asignaturas obligatorias del Plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires del año 2001. Haciendo un total de 79 programas. De esta muestra se excluyó la materia: Psicología, ética y derechos Humanos ya que es la asignatura específica que da tratamiento a estos temas. Al centrarnos en las menciones a la ética en los programas de otras asignaturas exploramos la transversalidad de los contenidos éticos.

En estas primeras indagaciones encontramos que había escasas menciones a la ética en los programas anteriores a 1995, como queda visualizado en el gráfico 1. Sólo el 23 % de los programas hacía alguna referencia directa o indirecta a la ética.ⁱ

Por otro lado, teniendo presente que las modificaciones legales demoran en ser conocidas e implementadas en los distintos ámbitos varios años, agrupamos los programas correspondientes al segundo cuatrimestre de 2001, para indagar si luego de seis años de promulgada la ley de Educación Superior había habido mayores referencias a cuestiones éticas en los programas.

El resultado fue un importante incremento cuantitativo en las referencias a la ética que se incrementó de un 23% a un 43%, al tiempo que se duplicó el número de cátedras en las que se incluían problemáticas éticas. Como se ve en los gráficos 2 y 3.

Sería excesivo establecer que la única causa del incremento de las referencias a las cuestiones éticas sea la promulgación y ejecución de la Ley de Educación Superior. Sin embargo, podemos considerarla como una de las múltiples causas de ello.

En relación con las temáticas tratadas en los programas observamos que con anterioridad a 1995 las únicas áreas de desarrollo profesional en la que se hacía referencia a problemas éticos era la clínica (42%) y la investigación (11%) mientras que en 2001, si bien la clínica presenta una leve disminución (30%), surgen alusiones al comportamiento ético de los psicólogos en las diversas áreas de desempeño profesional. Como queda graficado en los gráficos 4 y 5. De este modo, se hace referencia a la ética del psicólogo en tareas de psicodiagnóstico (2%), en su desempeño como psicólogo educacional (2%), institucional (5%), en peritajes forenses (18%) y en su desempeño como investigador (14%).

Se alude a ciertos valores comparativamente en los programas previos a 1995 se mencionan: el respeto (6%), la tolerancia (6%), la defensa de los derechos humanos (6%), y la responsabilidad en el desempeño de la profesión (38%). Mientras que en los programas del 2001 el respeto y la tolerancia no se mencionan, permaneciendo la referencia a la responsabilidad en el ejercicio de la profesión (21%) y el respeto por los derechos humanos (4%), evidenciando en ambos casos una disminución de las alusiones.

Este giro en las temáticas aludidas mostraría una disminución de los temas transversales²⁶, y un refuerzo en lo que hace al perfil del egresado en su rol profesional. Gráficos 6 y 7.

La alusiones a la ética o a ciertos contenidos, que pueden ser ubicados como contenidos transversales, se pueden rastrear en los programas de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires a través de tres modos. En los programas encontramos una introducción o fundamentación general, los objetivos que persigue la cátedra, los contenidos o núcleos temáticos a desarrollar, la bibliografía, el cronograma y la evaluación. Estos items estuvieron presentes en todos los programas consultados. Las referencias a temas transversales aparecieron en la fundamentación, en los objetivos y en los contenidos.

La transversalidad se halla presente desde los contenidos específicamente éticos, que se buscan impartir. Así por ejemplo, en el programa del Dr Lombardi, de 1992 se observa: "Relaciones entre la clínica y la enseñanza de la clínica. Excelencia histórica de la clínica en los lugares de formación. Las cuestiones éticas en relación a los pacientes. La presentación de enfermos: el lugar del sujeto, el del clínico y el del auditorio."

También se hace alusión a la ética en la fundamentación de la asignatura y en los objetivos. Un ejemplo del primer caso, lo podemos observar en la planificación de Teoría y técnica de grupos de Ana María Fernández: " De Psicoanálisis Freud: se recupera el conocimiento de los procesos identificatorios de la formación subjetiva. Al tiempo que se derivará de la ética que se deduce de la experiencia psicoanalítica, un posicionamiento posible para la escucha e intervención de situaciones grupales" (1993: pág. 2). Un ejemplo del segundo caso, lo tenemos en el programa de Tausk, cuando ubica entre los objetivos: Que pueda reflexionar y asumir aspectos fundamentales de la ética profesional y de la responsabilidad social de su

²⁶ Cfr. Revista del instituto de investigaciones. **El impacto de la Ley de Educación Superior en la formación ética de los psicólogos de la Universidad de Buenos Aires.** (en prensa)

práctica clínica." (1994: pág. 2) . Todas Estas referencias pertenecientes a programas anteriores a 1995 se pueden visualizar en el gráfico 6.Las referencias de los programas de 2001 las podemos observar en el gráfico 7. Al comparar estos gráficos observamos que el mayor incremento en las referencias se da en las materias que corresponden al área de formación profesional. Esto es solidario a lo que manifestamos más arriba, a saber, que hay mayor número de referencias al desempeño ético del psicólogo en las distintas áreas de su desempeño profesional.

Tipos de Referencias	Anteriores A 1995		Año 2001	
	Formación general	Formación profesional	Formación general	Formación profesional
Objetivos	1	2	1	6
Contenidos	5	4	10	17
Fundamentación	6	1	4	6
TOTALES	12	7	15	29
	19		44	

Los valores de respeto y tolerancia son el corazón de la vida democrática sin embargo, se ha suprimido su referencia totalmente, tanto en el área de formación profesional como en la formación general del psicólogo.

Si comparamos el total de referencias a la ética, la formación ética o los valores que el futuro psicólogo debe poseer desde 1995 al 2001 se han incrementado más del doble. (Ver gráfico 8) Sin embargo, la elección de las cátedras se ha centrado en fortalecimiento del psicólogo en cada área disciplinar y no tanto en los valores propios de la vida ciudadana. Mientras Que los programas anteriores a 1995 hacían alusión a valores en un 47%, en los programas del 2001, sólo el 16% hace alusión a valores tales como responsabilidad del estudiante y respeto de los derechos humanos.

GRAFICOS

GRAFICO 1

REFERENCIAS A LA ÉTICA EN PROGRAMAS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA ANTERIORES A 1995

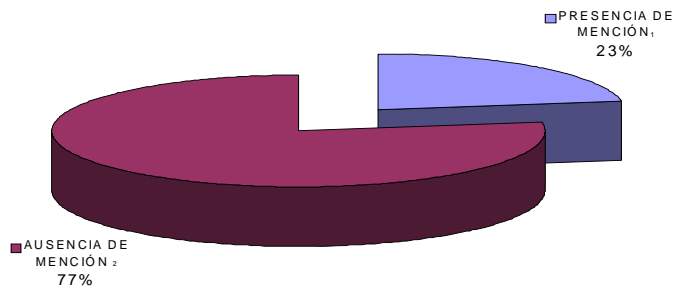


GRAFICO 2

Referencias a la Ética en programas actuales de la Carrera de Psicología

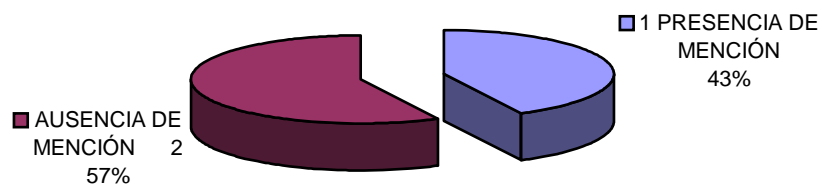


GRAFICO 3

Cantidad de cátedras que mencionan cuestiones Éticas en sus programas

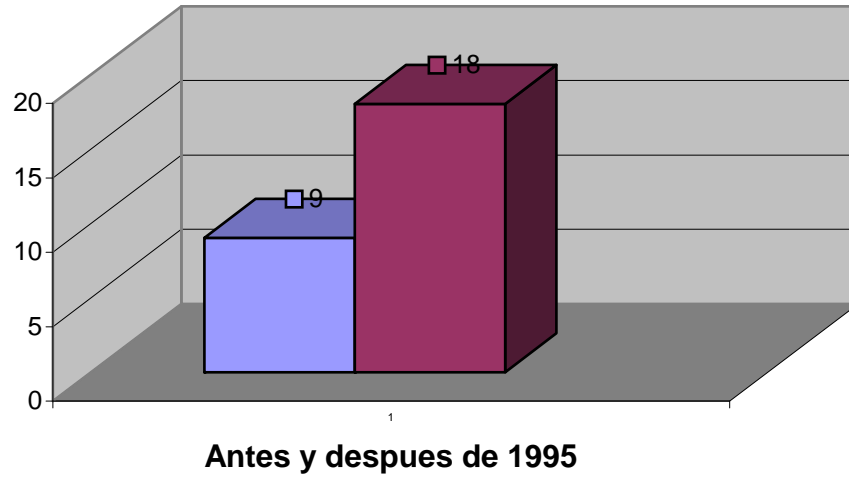


GRAFICO 4

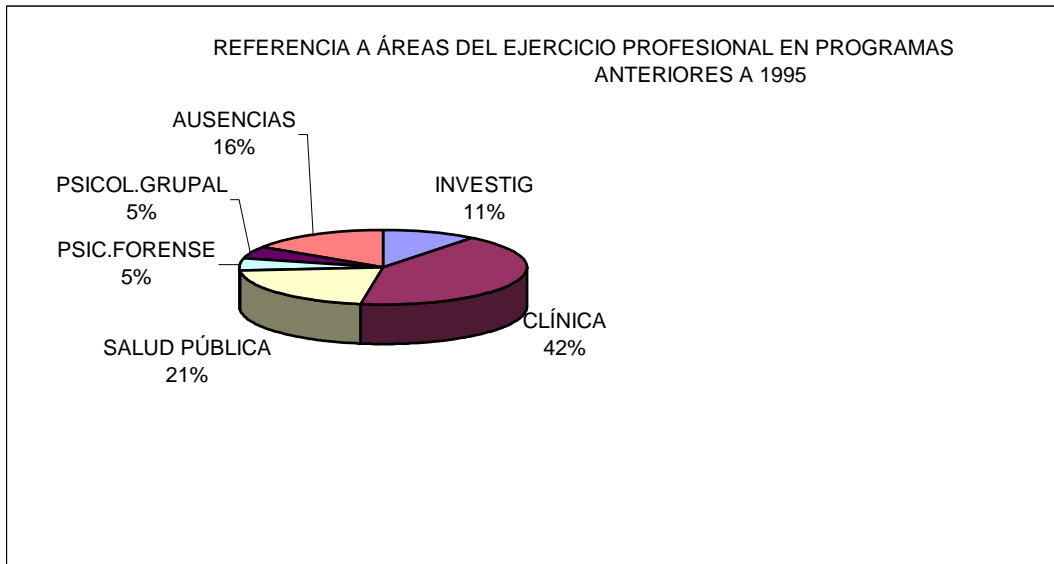


GRAFICO 5

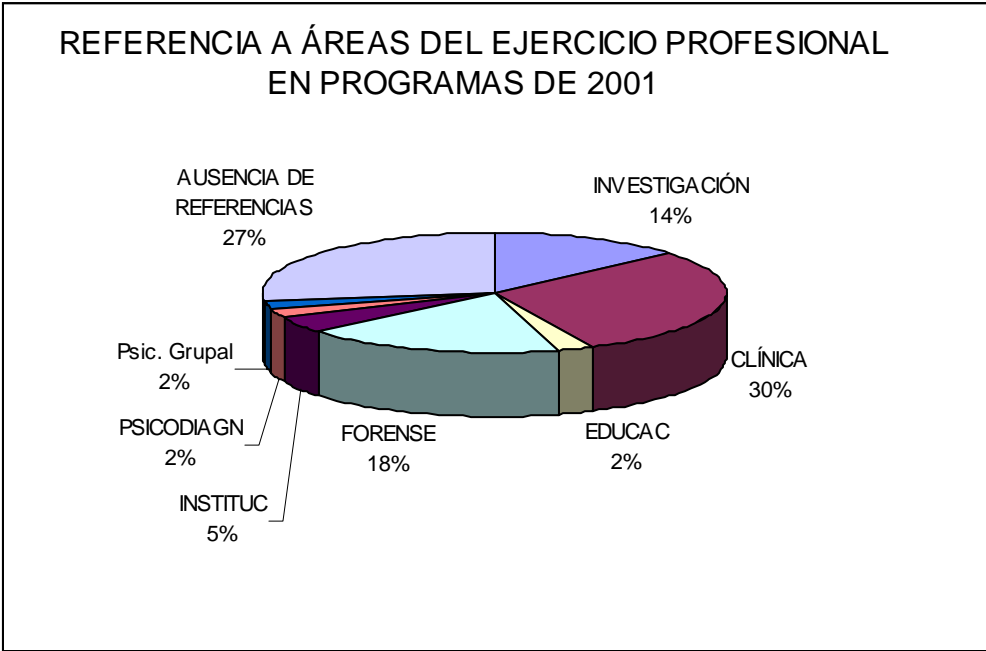


GRAFICO 6

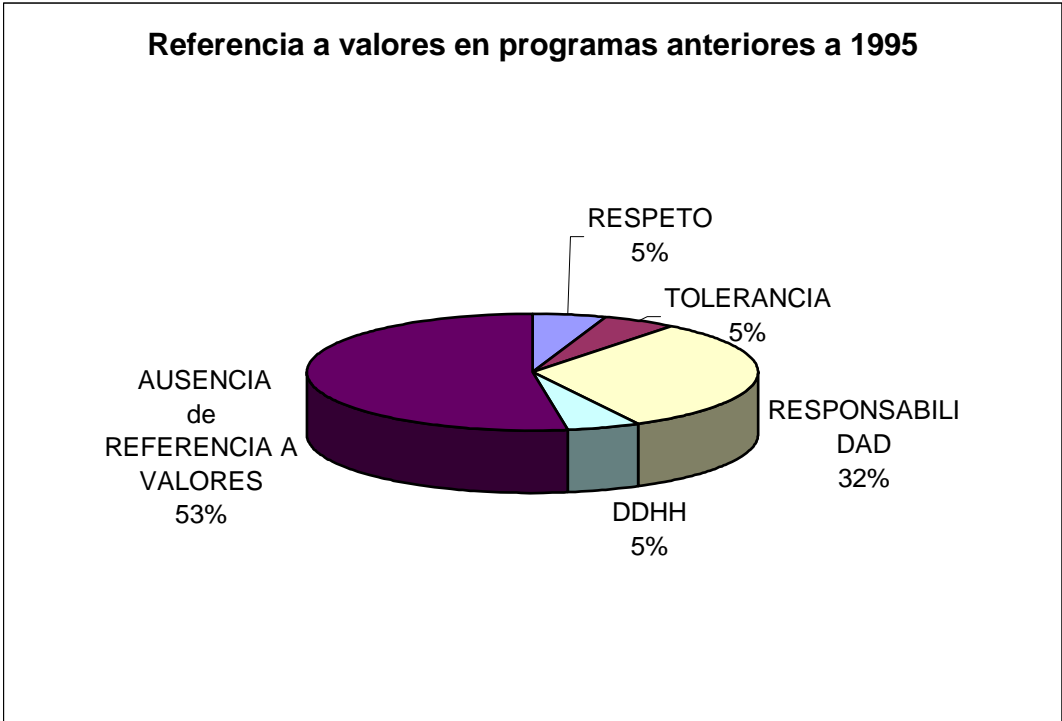


GRÁFICO 7

REFERENCIA A VALORES EN PROGRAMAS DE 2001

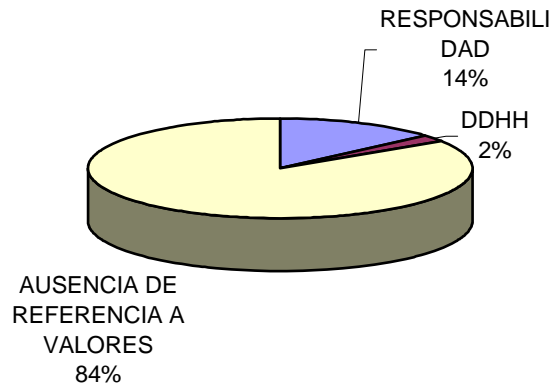


GRÁFICO 8

DISTRIBUCIÓN DE LAS REFERENCIAS A LA ÉTICA EN PROGRAMAS DEL 2001

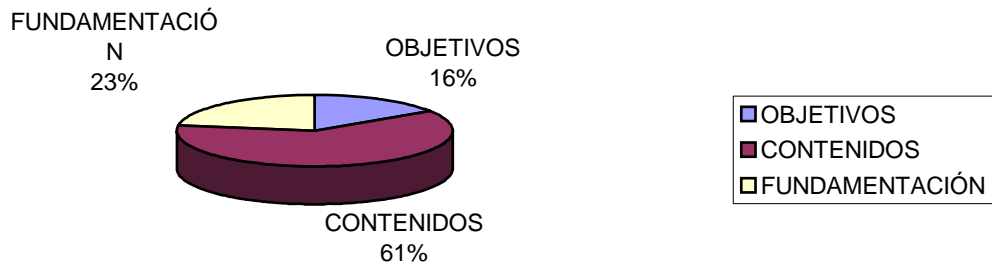


GRÁFICO 9

Comparación del total de referencias a la Ética antes y después de 1995

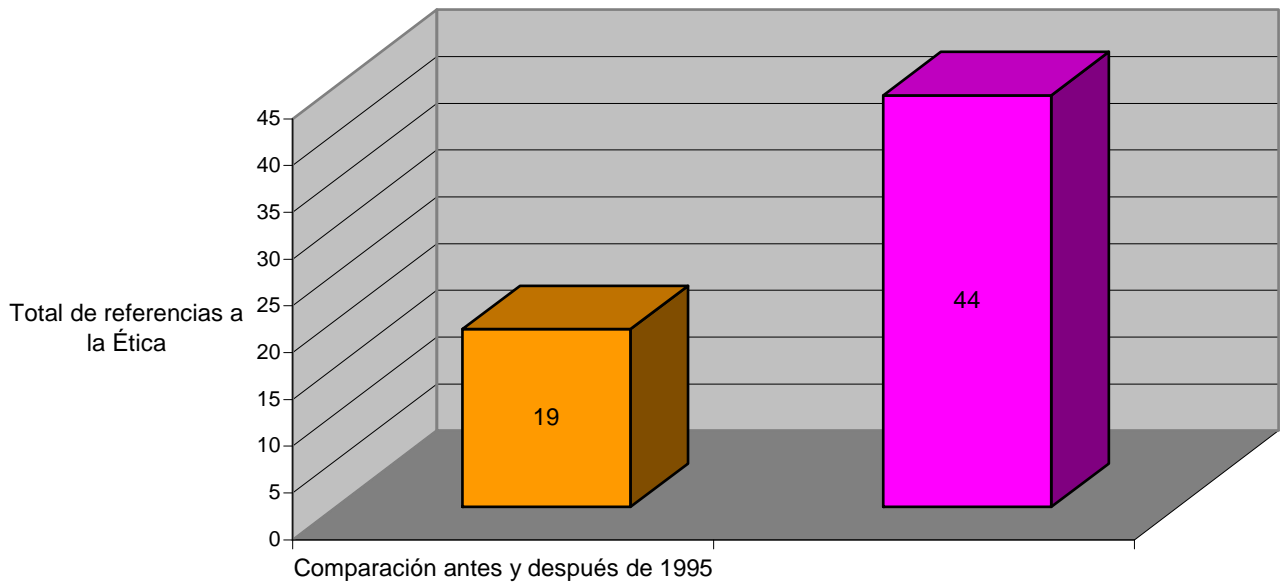
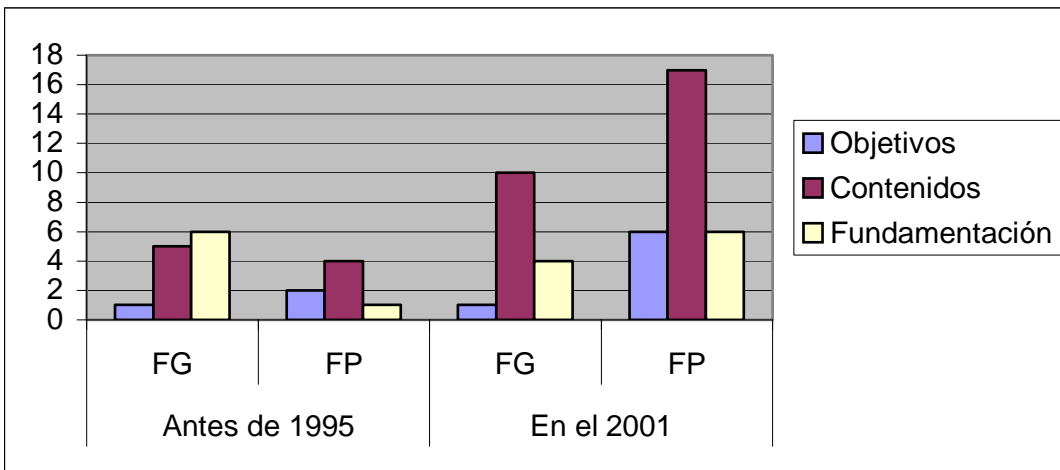


GRÁFICO 10: Comparación de las referencias a la ética en los programas, en relación con la formación general y con la profesional.



Programas de la Licenciatura en Psicología – Matriz de datos

<u>PROGRAMAS ANTERIORES A</u>				<u>REFERENCIAS A LA ÉTICA</u>		
1995						
CICLO DE FORMACIÓN GENERAL	AÑO	CATEDRA	TITULAR	OBJETIVOS	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN
NEUROFISIOLOGÍA	1994	I	COLOMBO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
NEUROFISIOLOGÍA	1993	II	SEGURA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA	1993	II	ELICHIRY	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA	1993	I	CASTORINA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA GENERAL	1994	II	TÖPF	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA GENERAL	1992	I	DUARTE	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
ESTADÍSTICA	1994	I	PANO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
ESTADÍSTICA	1994	II	ATORRESI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA	1993	I	VEZZETTI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA	1993	II	ROSSI	1 REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
SALUD PÚBLICA SALUD MENTAL	1993	I	SAFORCADA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	4 REFERENCIAS
SALUD PÚBLICA SALUD MENTAL	1993	II	STOLKINER	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
METODOLOGÍA DE LA INVEST. PSICOLÓGICA	1992	I	ARNAIZ	NO HAY ALUSIÓN	2 REFERENCIAS	NO HAY ALUSIÓN
METODOLOGÍA DE LA INVEST. PSICOLÓGICA	1993	II	SAMAJA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA SOCIAL	1994	I	MUCHINIK	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA SOCIAL	1994	II	GALTIERI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
TEORÍA Y TÉCNICA DE GRUPOS	1993	I	FERNANDEZ	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	1 REFERENCIA
TEORÍA Y TÉCNICA DE GRUPOS	1993	II	ROMERO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA NIÑEZ	1993	I	GARCIA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA NIÑEZ	1991	II	CARRIOLO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA ADOLESCENCIA	1992	II	URIBARRI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA ADOLESCENCIA	1993	I	QUIROGA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOPATOLOGÍA	1994	I	GRUNFELD	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOPATOLOGÍA	1993	II	MAZZUCA	NO HAY ALUSIÓN	1 REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN

TEORIA Y TEC. DE EXPLOR. Y DIAGN. MOD.I	1994	I	CASULLO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
TEORIA Y TEC. DE EXPLOR. Y DIAGN. MOD.I	1993	II	ECHEVERRIA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
TEORIA Y TEC. DE EXPLOR. Y DIAGN. MOD II	1993	I	LERMAN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
TEORIA Y TEC. DE EXPLOR. Y DIAGN. MOD II	1993	II	CELENER	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOANÁLISIS: FREUD	1994	I	FRIDENTHAL	NO HAY ALUSIÓN	2 REFERENCIAS	1 REFERENCIA
PSICOANÁLISIS: FREUD	1994	II	COSENTINO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
ESCUELA FRANCESA	1994	I	RABINOVICH	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
ESCUELA INGLESA	1991	I	GRECO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
ESCUELA INGLESA	1993	II	SLAPAC	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
CICLO DE FORMACION PROFESIONAL						
CLINICA PSICOLOGICA DE ADULTOS	1992	I	LOMBARDI	NO HAY ALUSIÓN	1 REFERENCIA	1 REFERENCIA
CLINICA PSICOLOGICA DE ADULTOS	1994	II	TAUSK	2 REFERENCIAS	2 REFERENCIAS	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA FORENSE	1993	I	CASTEX	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA FORENSE	1994	II	VARELA	NO HAY ALUSIÓN	1 REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA DEL TRABAJO	1993	UNICA	BONDAROVSKY	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL	1993	UNICA	MEZZANO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	1993	UNICA	BRISCHETTO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN

PROGRAMAS DEL 2001						
CICLO DE FORMACIÓN GENERAL	AÑO	CATEDRA	TITULAR	OBJETIVOS	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN
NEUROFISIOLOGÍA	2001	I	FERRERES	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
NEUROFISIOLOGÍA	2001	II	YORIO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA	2001	I	CASTORINA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA	2001	II	BENBENASTE	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA GENERAL	2001	I	DUARTE	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA GENERAL	2001	II	TÓPFJ	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
ESTADÍSTICA	2001		PANO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
ESTADÍSTICA	2001	II	ATORRESI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN

				ALUSIÓN		
HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA	2001	I	VEZZETTI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA	2001	II	ROSSI	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN
SALUD PÚBLICA SALUD MENTAL	2001	I	SAFORCADA	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN
SALUD PÚBLICA SALUD MENTAL	2001	II	STOLKINER	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA
METODOLOGÍA DE LA INVEST. PSICOLÓGICA	2001		SAMAJA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
METODOLOGÍA DE LA INVEST. PSICOLÓGICA	2001		ARNAIZ	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA	I REFERENCIA
PSICOLOGÍA SOCIAL	2001	I	SEIDMANN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA SOCIAL	2001	II	GALTIERI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
TEORIA Y TECNICA DE GRUPOS	2001	I	FERNANDEZ	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA
TEORIA Y TECNICA DE GRUPOS	2001	II	ROMERO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA NIÑEZ	2001	I	GARCIA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA NIÑEZ	2001	II	CALZETTA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA ADOLESCENCIA	2001	I	QUIROGA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA ADOLESCENCIA	2001	II	URIBARRI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOPATOLOGÍA	2001	I	MAZZUCA	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN
PSICOPATOLOGÍA	2001	II	BANGAURT	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
TEORIA Y TEC. DE EXPLOR. Y DIAGN. MOD.I	2001	I	LEBOVICH	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN
TEORIA Y TEC. DE EXPLOR. Y DIAGN. MOD.I	2001		CASSULLO	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN
TEORIA Y TEC. DE EXPLOR. Y DIAGN. MOD II	2001	I	CELENER	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
TEORIA Y TEC. DE EXPLOR. Y DIAGN. MOD II	2001	II	VECCIA	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN
PSICOANÁLISIS: FREUD	2001	I	FRIEDENTHAL	I REFERENCIA	3 REFERENCIAS	I REFERENCIA
PSICOANÁLISIS: FREUD	2001	II	COSENTINO	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
CICLO DE FORMACION PROFESIONAL						
CLINICA PSICOLOGICA DE ADULTOS	2001	I	LOMBARDI	NO HAY ALUSIÓN	2 REFERENCIAS	2 REFERENCIAS
CLINICA PSICOLOGICA DE ADULTOS	2001	II	TAUSK	2 REFERENCIAS	2 REFERENCIAS	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA FORENSE	2001	I	GREIF	I REFERENCIA	5 REFERENCIAS	I REFERENCIA
PSICOLOGÍA FORENSE	2001	II	VARELA	I REFERENCIA	3 REFERENCIAS	I REFERENCIA
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	2001	I	ELICHIRY	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	2001	II	BAQUERO	I REFERENCIA	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
PSICOLOGÍA DEL TRABAJO	2001	UNICA	FILIPPI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
CLINICA PSICOLOGICA Y PSICOTERAPIAS	2001	I	FIORINI	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN
CLINICA PSICOLOGICA Y PSICOTERAPIAS	2001	II	KEEGAN	I REFERENCIA	4 REFERENCIAS	NO HAY ALUSIÓN

PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL	2001	I	SCHEJTER	NO HAY ALUSIÓN	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA
PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL	2001	II	MEZZANO	NO HAY ALUSIÓN	I REFERENCIA	I REFERENCIA

Grupo 2

Se realizó el acopio y análisis de 35 programas en vigencia en el segundo cuatrimestre del año 2001. En todos los programas se distinguen: Expectativas de logros u objetivos, Contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, criterios de Evaluación y Bibliografía. En algunos programas se presenta un presupuesto de tiempo y ejes generales de trabajo. En los programas consultados se observaron referencias a la ética y a los valores, en los apartados: expectativas de logros, contenidos actitudinales y criterios de evaluación. Para facilitar el análisis comparativo con los Programas de la UBA se colocó también contenidos conceptuales, aunque no se encontraron en este apartado referencias. Como se puede ver en el siguiente cuadro las referencias a los programas del IPE pueden ubicarse como equitativamente distribuídas entre el área de formación general (50%) y el área de formación disciplinar (50%).

Programas de Profesorado Matemática	Formación general	Formación específica
Expectativas de logro	9	1
Contenidos Conceptuales	0	0
Contenidos Actitudinales	20	26
Criterios de Evaluación	0	2
TOTALES	29	29

Gráficamente podemos observar en el gráfico 1 los totales y en el gráfico 2 los totales acumulados por áreas de formación:

Gráfico 1

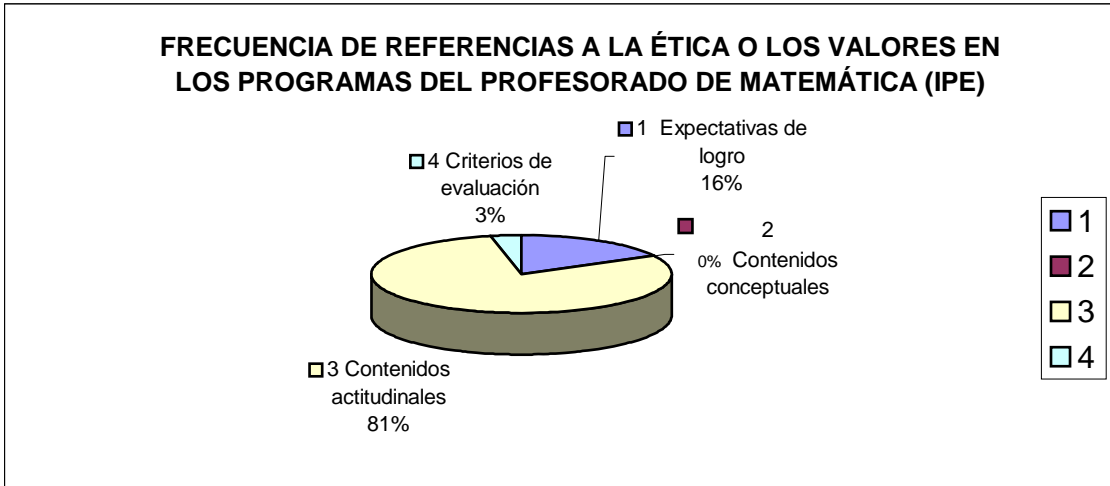
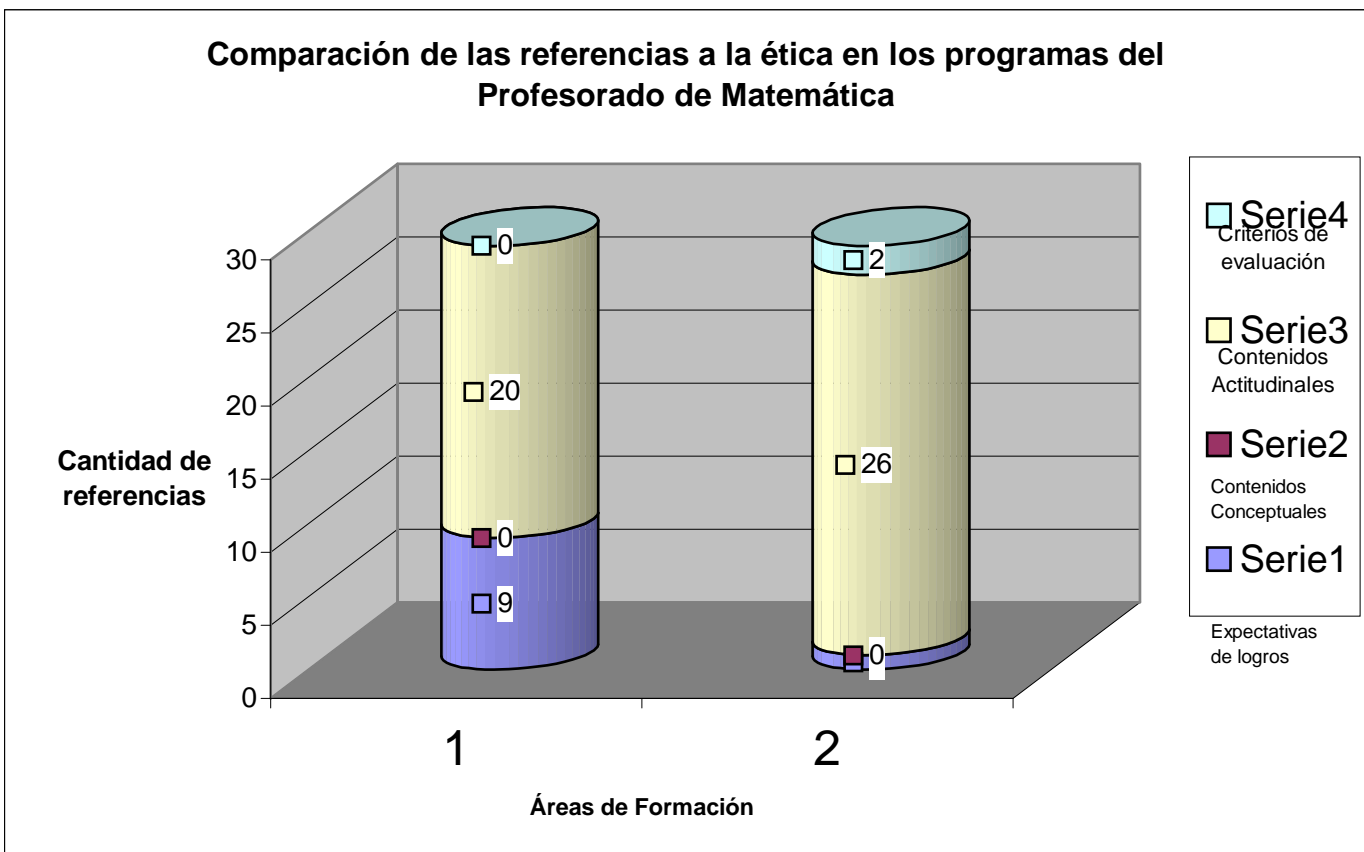


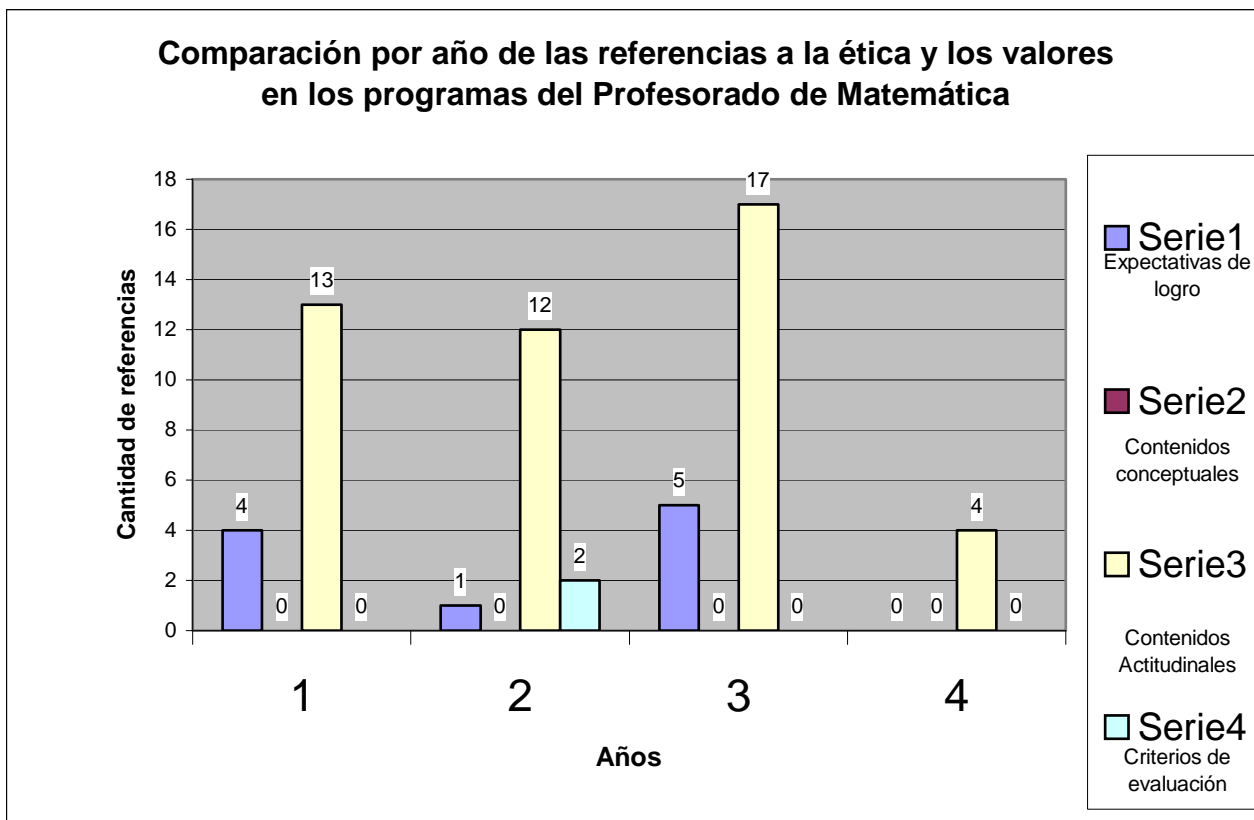
Gráfico 2



En el profesorado el plan de estudios se encuentra organizado por años. En primer año los alumnos cursan 9 materias, 8 en segundo, 10 en tercero y 8 en cuarto. Lo que da un total de

35 materias. Asimismo podemos discriminar, las variables: expectativas de logro, contenidos conceptuales y actitudinales y criterios de evaluación en cada uno de los años.

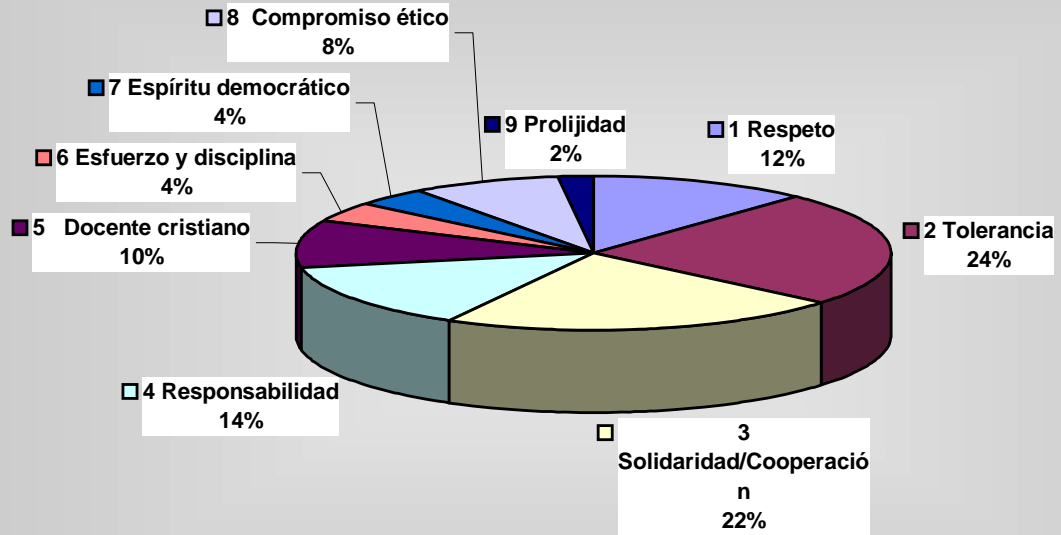
Gráfico 3



Los tipos de referencias presentes en los programas del profesorado de Matemática son diversos. Pude identificar algunas referencias a la importancia del respeto al prójimo y a la tradición (12%), la tolerancia y el pluralismo, presente también como “valoración de las opiniones ajenas” (24%), la importancia de la solidaridad y la cooperación en el trabajo (22%), la responsabilidad (14%), la importancia de ser un docente cristiano (10%), el compromiso ético con la práctica docente (8%) , esfuerzo y disciplina (4%), al igual que espíritu democrático y finalmente, prolijidad (2%).

Gráfico 4

Tipos de referencias a la ética en los programas del Profesorado de Matemática



Programas del Profesorado de Matemática - Matriz de datos

PROFESORADO DE MATEMÁTICA				REFERENCIAS A LA ÉTICA Y LOS VALORES EN LOS PROGRAMAS				
Asignaturas de primer año	AÑO	CATEDRATA	TITULAR	EXPECTATIVAS	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PÁGINAS
Perspectiva filosófico pedagógica	2001	única	MATTOS	0	0	0	0	
Perspectiva pedagógico didáctica	2001	única	Longhi, Longueira	1	0	0	0	2
Perspectiva socio política	2001	única	BRUNETTI	1	0	2	0	2,4
Espacio de especialización	2001	única	BRUNETTI	1	0	4	0	5,2
INTRODUCCIÓN A LA TEOLOGÍA	2001	única	TISOCCO	0	0	0	0	
Práctica docente	2001	única	GRAÑA, KALIN	0	0	0	0	
ALGEBRA Y GEOMETRÍA 1	2001	única	VALLEJOS	1	0	1	0	1,1
MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA	2001	única	Briongos	0	0	3	0	2
Introducción al Análisis Matemático	2001	única	PACIOCCO	0	0	3	0	4
Subtotal				4	0	13	0	
Asignaturas de segundo año								
Perspectiva filosófico pedagógica	2001	única	BRUNETTI	*****		*****	*****	

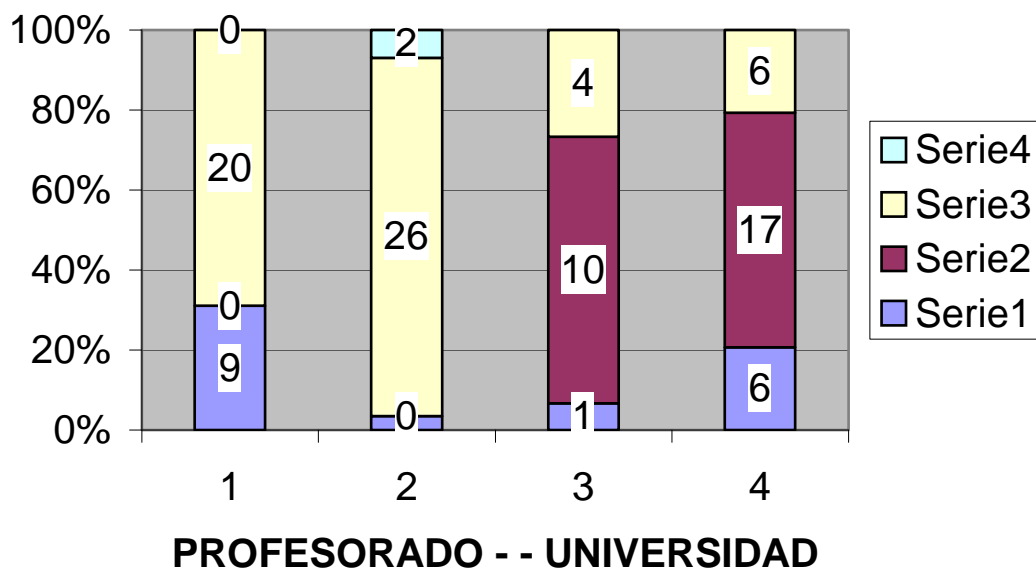
Perspectiva pedagógico didáctica	2001	única	SOLARI, INZILLO	1	0	7	0	1,2
Espacio de la Páctica	2001	única	GRAÑA, KALIN	0	0	0	0	
Espacio de especialización	2001	única	APRILE	0	0	0	0	
Teología	2001	única	BARBIERI, CAVANAGH	0	0	0	0	
Análisis matemático I	2001	única	BEVACQUA	0	0	1	2	6,7
MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA	2001	única	ALESSIO, CAMARDA	0	0	1	0	4
Algebra y geometría 2	2001	única	ALESSIO	0	0	3	0	2
Subtotal				1	0	12	2	
Asignaturas de Tercer año								
Perspectiva Filosófico-Pedag-Didáctica	2001	única	PATUEL	4	*****	**	*****	
Perspectiva Político Institucional	2001	única	INZILLO	0	0	6	0	2
Teología 2	2001	única	TISOCCO, CAVANGH	0	0	0	0	
Práctica docente	2001	única	Iamniciello, Camarda	1	0	0	0	1
Algebra 3	2001	única	Alessio	0	0	3	0	2
Probabilidad y estadística	2001	única	GUTIERREZ	0	0	0	0	
TOPOLOGÍA	2001	ÚNICA	WILSON	0	0	0	0	
HISTORIA DE LA MATEMÁTICA	2001	única	BOTTI	0	0	2	0	2
ANÁLISIS MATEMÁTICO 2	2001	única	TRONCOSO	0	0	3	0	3
MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA 3	2001	única	VALLEJOS	0	0	3	0	1
Subtotal				5	0	17	0	
Asignaturas de cuarto año								
Fundamentos de la matemática	2001	única	GUTIERREZ	0	0	1	0	2
Computación	2001	única	Alessio	0	0	1	0	2
Física	2001	única	FRANCO	0	0	0	0	
Geometría	2001	única	Alessio	0	0	1	0	3
Metodología	2001	única	WILSON	0	0	0	0	
Matemática aplicada	2001	única	Castellano	0	0	0	0	
teología 3	2001	única	TISOCCO	0	0	0	0	
Práctica	2001	única	PACIOCCO	0	0	1	0	3
Subtotal				0	0	4	0	
TOTALES				10	0	46	2	

Comparativamente: Programas de las Instituciones a las que pertenecen los grupos 1 y 2

Las referencias en el grupo 2 son más numerosas, considerando que en 33 programas hay 58 referencias. Digo 33 programas porque las asignaturas específicas que se ocupan del tratamiento de problemas éticos son dos: Perspectiva filosófico Pedagógica 2, que fue la asignatura en la que realicé la observación de las interacciones grupales y Perspectiva filosófico- pedagógica – didáctica de tercer año. En esta última el profesor realiza una exposición de las diferentes escuelas éticas pero no trabaja con interacción grupal. En el grupo 1 sobre 40 programas 44 referencias, contra 58 del grupo 2.

Tipos de Referencias	Años de los programas		Profesorado de Licenciatura en Psicología	
	matemática (IPE) 2001		(UBA) 2001	
Total de Programas	35		40	
	Formación general	Formación Específica	Formación general	Formación profesional
Expectativas de logros Objetivos	9	1	1	6
Contenidos Conceptuales	0	0	10	17
Fundamentación (UBA)/ Contenidos actitudinales (IPE)	20	26	4	6
Criterios de evaluación	0	2		
TOTALES	29	29	15	29
	58		44	

COMPARACIÓN REFERENCIAS A LA ÉTICA EN LA FORMACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICA EN AMBOS GRUPOS



La diferencia cuantitativa, sin embargo, no es tan significativa como la diferencia temática.

Grupo 1	Grupo 2
La clínica (30%)	La tolerancia y el pluralismo (24%)
La ética del psicólogo en tareas de psicodiagnóstico (2%)	La solidaridad y la cooperación en el trabajo (22%)
psicólogo educacional (2%)	La responsabilidad (14%)
psicólogo institucional (5%)	Respeto al prójimo y a la tradición (12%)
tareas psicológicas en peritajes forenses (18%)	Ser un docente cristiano (10%)
En su desempeño como investigador (14%).	El compromiso ético con la práctica docente (8%)
La responsabilidad en el ejercicio de la profesión (21%)	Esfuerzo y disciplina (4%)
El respeto por los derechos humanos (4%).	Espíritu democrático (4%)
	Prolijidad (2%).

En los programas del grupo 1 hay escasas referencias a los valores, sólo se mencionan la responsabilidad y los derechos humanos. En el grupo 2, hay una pluralidad de valores asociados con la vida democrática, tales como cooperación, solidaridad, respeto, espíritu democrático pero hay escasas referencias (8%) a lo específico de la postura ética en el ejercicio de la profesión, lo que podemos llamar deontología profesional. A diferencia de esto en el grupo 1 la mayoría de referencias hacen a las cuestiones deontológicas. En el grupo 2 no hay referencias al rol del docente en investigación, aunque existen materias focalizadas en la investigación en ciencias exactas, y existe un departamento en el Profesorado encargado de la investigación. En el grupo 2 se observan referencias a lo que se consideran virtudes del docente cristiano (10%).

4. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES

4.1. RELACIONES ENTRE LAS ENTREVISTAS Y LAS INTERVENCIONES DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO.

En este apartado se retoman las entrevistas individuales a fin de observar si las respuestas que han dado sus integrantes aparecen como posicionamientos en el debate grupal. Quisiera remarcar aquí que la unidad de análisis en la que me centro son los procesos cognitivos y las representaciones deontológicas presentes en las interacciones grupales y no la relación entre éstas y los individuos singulares. En la medida que la unidad de análisis es supraindividual no me detendré con profundidad en las posiciones individuales, sino sólo en la medida que se observen incidencias en las producciones grupales.

Grupo 1

Marcos

En la entrevista comienza realizando una diferenciación entre ética y moral (ver anexo 3, pág. 83). Señalando la diferencia entre la ética del deseo y la moral como adjudicataria de prejuicios y preconceptos. Este posicionamiento en la clínica del psicoanálisis se encuentra

presente en las intervenciones que a lo largo de las interacciones argumentativas realiza Marcos.

Esto se observa, nuevamente, hacia el final de la entrevista, cuando plantea lo que llama cierta reglas éticas del psicoanálisis entre las que ubica la abstinencia. Principio en el que se apoya para fundamentar su no involucramiento sexual con una paciente. Hacia el final de la entrevista desarrolla un razonamiento transitivo del modo, “si yo accedo a la demanda de amor, niego la posibilidad de decir y si niego la posibilidad de decir, no soy analista”. Es común observar en este sujeto intervenciones extensas en las interacciones grupales, en las que desarrolla razonamientos para sostener sus principios.

Alejandra

Señala como marco teórico al que adhiere el psicoanálisis, esto se deja ver en sus intervenciones en las interacciones grupales.

Señala la primacía de la vida humana por sobre la propiedad privada, incluyendo en su reflexión las obligaciones del Estado. De este modo la cuestión supera el conflicto de intereses de dos particulares para involucrar un tercero que impone la ley. Si el Estado no cumple con las garantías que debe a sus ciudadanos, nos encontramos en una situación en la que todo vale.²⁷

La entrevistada señala también ciertas reglas éticas del psicoanálisis entre las que sitúa la importancia de la transferencia. El marco teórico del psicoanálisis es el referente permanente en sus intervenciones grupales.

Federico

Si bien, al igual que los otros integrantes del grupo 1 entrevistados, Federico se posiciona desde el deber ser del psicoanálisis, sus reflexiones se encuentran más volcadas a lo afectivo y subjetivo que a una teoría explicativa.

En el análisis que realiza de la primer situación plantea que en el amor “hay que darlo todo”. No apela a las funciones del Estado, ni al valor de la vida humana. Este tinte pasional, se encuentra presente en las intervenciones que realiza en las interacciones grupales. Del mismo modo, reflexiona a la hora de devolver la plata al que dio un vuelto de

²⁷ Similar al Estado de naturaleza al que alude Hobbes en el Leviatán.

más. “hay que devolverle la plata porque es un trabajador”. Su nivel de análisis se circunscribe a la situación.

En la entrevista dice que él se posiciona como alguien crítico, que va en contra de la mayoría, como un “anormal”. Él dice que no le gusta hacer lo que hace el resto. Esta necesidad de oponerse y diferenciarse del resto, es una constante en las interacciones argumentativas. Cuando los debates se polarizan, Marcos suele argumentar en un sentido y en función de la lógica que llevan sus razonamientos es seguido por la mayoría, mientras que en una posición beligerante se atrinchera Federico y sin más argumentación que sus pasiones resiste. Esto se ve claramente en la interacción 1.3.

Grupo 2

Ignacio

Comienza planteando ciertos valores que considera relevantes, como la responsabilidad, el respeto del docente y que “sepa”.

Ignacio al igual que Lucas plantean un no saber muy bien, o no estar muy convencidos acerca de su “ser profesor”. Ignacio llegó al profesorado porque era fácil matemática y Lucas porque no pudo hacer la carrera que el quería. Esto marca una diferencia relevante con los entrevistados del grupo 1 , cuyo ser estaba definido como “ser analista”.

En la entrevista Ignacio justifica su decisión en la situación 1 y 2, en el intercambio de beneficios recíprocos. Así por ejemplo, “no esta bien robar porque no me gusta que me roben” o “si yo robo por otro, otro lo hará por mi”.

En relación con la tercera situación, plantea que el amor no se puede dominar y justifica la posibilidad de comenzar una relación amorosa con una alumna diciendo “ si nadie se entera porque no lo voy a poder hacer”. Lo que se puede o no hacer está ubicado en una moralidad heterónoma que se encuentra presente a lo largo de las intervenciones de este sujeto en las interacciones grupales. Lo bueno o lo malo, dice Ignacio “Está mal porque todos piensan que está mal. Porque no se permite”. De ese modo queda claro la posición ajena que el sujeto toma en relación con la norma.

Lucas

El profesor ideal debe ser sincero, coherente y “que sepa”. La sinceridad para Lucas se manifestó en las interacciones grupales como importante.

En torno a la cuestión de Kohlberg (situación 1) se puede observar que le preocupa más el sufrimiento psíquico que le ocasionaría la culpa de robar que la cuestión de la vida humana en juego. Comienza realizando un análisis de la situación totalmente subjetivo, en los que se juegan la culpa versus el amor a su novia. Luego, comienza a generalizar y plantea que el perjuicio personal no sería tan grande como la muerte de un ser humano. Sin embargo, este sacrificio no sería realizado por cualquier ser humano, sino por un ser querido. Tiene en este sujeto una gran importancia el deber, un deber que se presenta cuasi irracionalmente, como una cuestión de la voluntad.

Ariel

Ante el planteo de la situación 1 Ariel se inclina por robar como todos los entrevistados, la justificación viene del lado de los afectos, “No voy a estar viendo como muere una persona querida o sea, me jugaría por el todo” Esta respuesta que podemos calificar de pasional, no presenta a simple vista un razonamiento elaborado para su justificación. A la situación dos, la respuesta devolver el importe parece un tópico común, pero resulta de gran importancia la repregunta de la entrevistadora, pues cuando coloca al entrevistado ante la situación de que la persona a la que se le devolvería la plata, tiene mucho dinero, el entrevistado comienza a dudar de su respuesta.

La explicación de Ariel resulta esclarecedora de su posición:

“No te digo la verdad a veces también la situación a veces me da bronca...depende de cómo te trate esa persona se o daría o no si esa persona te trató bien o sea te respetó como persona se lo daría pero si esa persona te forreó, te basureó, te das cuenta de que realmente es una persona mala, vos la conocés, te das cuenta que basurea a los empleados no se lo daría. Realmente no se lo daría, pero si vos sabés que es una persona buena, y que a mí me trató bien como persona me respetó como persona, se lo daría.” (ver anexo pág. 124)

La cuestión de devolver el dinero a quien le pertenece se trastoca ahora a una cuestión personal. Esta postura egocéntrica se hace presente a lo largo de las interacciones. Esta moralidad egocéntrica por la que se mide lo bueno y lo malo según me afecte o no, va unida a un criterio de moralidad relativista, según el cual las cosas pueden ser buenas o malas según los actores involucrados en la situación.

En el caso de la tercer situación, planea en un primer momento, la negativa a comenzar una relación amorosa con una alumna, luego comienza a dudar y plantea la dificultad para imaginar esa situación a futuro, en estos términos: “porque no podés prestar los sentimientos para explicarlo ahora” . Finalmente, accede pero con la condición de modificar la situación laboral de él o la de la supuesta alumna.

4.2. RELACIONES ENTRE LAS REFERENCIAS A LA ÉTICA EN LOS PROGRAMAS Y LAS INTERVENCIONES DE LOS INTEGRANTES DE LOS GRUPO.

Como señalamos anteriormente los programas guardan diferencias cualitativas, más que cuantitativas. Las áreas de incumbencia de psicólogo, señaladas en los programas del grupo 1, se acotan a el área clínica. Esto fundamentalmente porque las situaciones dilemáticas que analizó este grupo son situaciones de la clínica.

Si colocamos la lupa sobre el área clínica, que constituye un 30 % del total de las referencias a la ética en los programas de la Licenciatura en psicología. Podemos identificar los siguientes tópicos:

- “la ética que se deduce de la experiencia psicoanalítica un posicionamiento posible para la escucha e intervención en situaciones grupales.” (Fernández, 2001,Pág. 2)
- Psicoanálisis y sugestión Posición del analista. El descubrimiento del inconsciente. y la subversión freudiana. Los desechos del positivismo: la diferencia de los sexos, la Psicopatología de la vida cotidiana, la fantasía, el mito. La ilusión de autonomía, la sujeción del Inconsciente . La responsabilidad en el sujeto del derecho, la responsabilidad por el deseo. La dimensión ética de la práctica analítica. La versión naturalista de la sexualidad. La sexualidad en el ser hablante. La concepción evolucionista, la causalidad retroactiva. (Friedenthal, 2001,Pág. 6)
- 6) La abstinencia de interpretar como responsabilidad del analista." (Friedenthal, 2001,Pág. 21)
- La interpretación localiza la satisfacción en el castigo moral: el goce como resistencia a la cura." (Pág. 23)
- Reconocer o abolir: al paciente como sujeto, tal es la responsabilidad que toma el psicólogo clínico desde que se ubica en la perspectiva que proponemos. [...]

- Cuando se incluye al sujeto en su estructura, el síntoma toma otro estatuto científico y otra dignidad ética, sus transformaciones adquieren una racionalidad inconcebible desde otras perspectivas, y su curación se diferencia de la efímera supresión que se logra con los procedimientos sugestivos o farmacológicos. Desde nuestra perspectiva, curar significa suscitar en el sujeto un deseo que le permita desplazar al menos una parte de la libido que concentra su síntoma hacia los lazos sociales del trabajo, el amor, la producción artística, la investigación, etc. (Lombardi, 2001, Pág. 6)
- La transferencia y la no intersubjetividad. ¿Quién se abstiene? La exclusión del problema del goce del analista. La función del pago en psicoanálisis. Distinción entre la función del deseo del analista y la contratransferencia. [...]
- La idea de un pasaje de analizante a analista. Los resultados del análisis y la autorización. La concepción lacaniana del acto psicoanalítico. La concepción que deriva del acting out durante la cura. La supervisión: el estudio del caso y el control del acto.
- Responsabilidades, derechos y obligaciones del terapeuta y, del paciente. El consentimiento informado. Información y psicoeducación. La naturaleza de la relación terapéutica y sus implicaciones legales y éticas. (Keegan, 2001, Pág. 6)

En ocho de las nueve referencias citadas, el abordaje de la clínica se realiza desde el marco teórico del psicoanálisis. Esto se pudo observar como una constante absoluta en las interacciones argumentativas del grupo1. Hay una correlación total entre marco teórico de los alumnos y el marco teórico desde el que es abordada la clínica en los programas de la Licenciatura de Psicología.

En el caso del grupo 2 los programas (salvo los de las asignaturas específicas en las que se analizan cuestiones éticas, que aquí no figuran) presentan referencias a valores que se consideran relevantes en los alumnos, pero no un posicionamiento teórico explícito en el ámbito deontológico.

Los valores aludidos en los programas: respeto, responsabilidad (Cfr. Resultados) se hallan presentes también en las interacciones grupales, como las referencias que se encuentran en primer y segundo lugar, respectivamente.

5. TRIANGULACIÓN (ENTREVISTAS- INTERACCIONES GRUPALES- PROGRAMAS)

Grupo 1

1. Presencia de el marco teórico psicoanalítico en los programas, como fundamento de la clínica, en las entrevistas, como referente teórico para justificar la situación tres (situación deontológico) y el ideal de psicólogo de la práctica profesional. En las interacciones grupales como referente para justificar la toma de decisiones en el área clínica.
2. Interés por el área clínica en la formación profesional, en un 30% referencias en los programas a esta área, en un 100% en las entrevistas como futura área de práctica profesional, en un 100% de los segmentos interactivos.
3. Mayores referencias al ejercicio profesional que a los valores, en los programas, en las interacciones y en las entrevistas.

Grupo 2

1. Presencia de valores respeto y responsabilidad en las interacciones como los dos valores más mencionados. En los programas del Profesorado de Matemática, no son los tópicos más aludidos pero se encuentran presentes en los siguientes porcentajes: responsabilidad (14%) y respeto (12%). En las entrevistas a los integrantes del grupo, para fundamentar su ideal deontológico, se alude al respeto y a la responsabilidad en un (33%).
2. Ausencia de marco teórico en los programas, en las entrevistas y en las interacciones grupales. Lo que permite situar un plano prerreflexivo de lo moral y deontológico.

Discusión

Quisiéramos en este apartado, poner en diálogo las investigaciones bibliográficas que antecedieron y acompañaron esta tesis y los hallazgos encontrados a partir del trabajo de campo expresados en el capítulo de resultados.

Diversos fueron los marcos teóricos y disciplinarios a los que recurrimos y como expresábamos en la Introducción será necesario retomar a la luz de los resultados empíricos los marcos teóricos y ponerlo en diálogo. Será conveniente asimismo, tener en el horizonte la exigencia de trabajar con un objeto complejo, lo que nos exige un esfuerzo de centración y descentración en los elementos y sus interrelaciones.

A los efectos de una mayor claridad realizaré un abordaje desde: las teorías piagetiana y neopiagetiana sobre el desarrollo moral, el lugar de la interacción entre pares en el aprendizaje en contextos formales y la ética dialógica de Apel.

Teorías del desarrollo moral

Para Piaget “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere a un sistema de reglas” (1932: 9). Esta afirmación me llevó a considerar la posición de los grupos. Podemos considerar el posicionamiento que tienen los grupos con relación a la regla, en este caso, no las reglas del juego, sino las reglas dadas por el docente. El grupo 2 se manifestó a lo largo de las interacciones como sumamente obediente a las reglas, en el sentido en que estaban apremiados por cumplir con las reglas impuestas por el profesor. El profesor del curso, les había entregado una grilla y un listado de situaciones (ver Anexo 2) y les pedía que clase a clase analizaran una a una esas situaciones y completaran la grilla de análisis. Reglas interpretadas literalmente, llevaron al grupo a no abrir un espacio para el debate y el consenso que estaban establecidos como pasos necesarios para la construcción de la grilla. Una interpretación literal de la norma llevó a desconocer el espíritu de la norma. El espíritu de la norma consistía en generar el debate y la producción de soluciones consensuadas en términos de situaciones dilemáticas de la práctica profesional, y el instrumento para lograrlo era la grilla de análisis entregada por el profesor, que se convirtió en un obstáculo para llegar a este objetivo. ¿Por qué ocurrió esto? Creo que puede haber deficiencias en la herramienta didáctica, pero creo también que las características de los integrantes del grupo constituyeron un factor determinante. En las entrevistas realizadas a ellos se pudo observar

que tanto Ignacio como Ariel, quienes tienen un alto grado de participación en los debates grupales, presentan una moralidad heterónoma, relativista y egocéntrica (Cfr. Relaciones entre las interacciones y las entrevistas individuales). Es esperable por consiguiente, que esta herramienta didáctica que supone la capacidad de entablar un debate y confrontar puntos de vista distintos falle con estos sujetos. Sin embargo, tampoco es pertinente hablar de una falla en términos absolutos, evidentemente produjo una operatoria en el grupo diferente a la del grupo 1. Produjo diferentes tipos de argumentaciones, diferentes actividades cognitivas, el uso de diferentes conectores y modalidades argumentativas.

Piaget establece, que si no media la interacción dialógica en la incorporación de la norma, no se produce una autonomía auténtica, sólo se consigue una elaboración personal de lo recibido, pero sin variación cualitativa alguna, porque carece de la experiencia de la colaboración entre iguales. ¿Qué ocurre cuando la heteronomía de la razón práctica (observada en el grupo 2), en términos kantianos, se afilia con la ausencia de experiencia de cooperación grupal? Se produce una disociación entre el “deber ser” exigido por la Razón práctica y la interiorización dialógica de la norma de moralidad. Esto se pudo observar en el grupo 2, en la medida que realizaban un esfuerzo en las interacciones grupales por colocar lo que ellos suponían correcto en términos de lo que era esperable por el profesor, y esto mismo era experimentado como algo ajeno y no creíble para el grupo. (Cfr. Segmentos 2.2 y 2.3). Aún así, el grupo argumenta, compara, ejemplifica y establece puentes de unión entre lo curricular y lo extracurricular. Las problemáticas sociales, laborales, políticas no operan como un punto de fuga al debate sino como el entramado mismo del problema en discusión. El grupo 1 se manifestó como desobediente a la regla en sentido literal, pero obediente al espíritu de la regla. Me refiero a que, aunque no se encuentran preocupados por responder al interrogante de la docente “¿qué debería hacer un terapeuta ante esto y por qué?” Ni en consignar los argumentos o los temas por los que pasa el debate, aún así, el grupo debate, argumenta, utiliza metáforas, define conceptualmente y se involucra en el debate buscando arribar a una conclusión.

Los integrantes del grupo 1 dan cuenta de sostener sus argumentaciones desde un marco teórico, que aparece como el único. Existen dificultades para pensar esas situaciones desde otro marco teórico. Lo que nos lleva a suponer que el psicoanálisis es considerado valioso para la cátedra, por la universidad en general (Cfr. Programas de la Licenciatura en

Psicología) y los alumnos se adaptan a las exigencias de la asignatura. Sin embargo, esta hipótesis resulta insuficiente, pues en las entrevistas individuales, los alumnos refieren su preferencia por esa posición teórica. Esto nos permite sostener que lo que es considerado correcto responde a una moralidad autónoma, producto del análisis crítico y el posicionamiento de los alumnos, y no a una moralidad heterónoma asumida en función de lo que es esperable desde la cátedra de ellos.

Como señalamos en el marco teórico Kohlberg distingue tres operaciones cognoscitivas involucradas en el razonamiento moral: la simpatía (identificación y empatía), el intercambio ideal de roles y la universalización. Se pudo observar en ambos grupos la primera de las operaciones cognoscitivas, mientras que la segunda operación, las posibilidades de intercambiar roles, de considerar distintos puntos de vista, se ha manifestado de diversas maneras. Villegas de Posadas (1998:231) ha señalado que tanto Habermas como Apel proponen considerar el intercambio de roles desde un modelo discursivo, no emotivo; reemplazando la empatía por la argumentación y el acto privado de considerar los intereses de los otros por el acto colectivo de intercambio. Sin embargo, esto se pudo observar de manera diferencial en ambos grupos. En el grupo 1, se pudo observar un giro de la empatía a la argumentación, mientras que en el grupo 2 hay una primacía de la empatía sobre la argumentación. Este grupo no desarrolla razonamientos extensos para sostener una posición sino que apela a recursos empáticos, como el chiste o el relato de hechos de la vida personal de sus integrantes. (Cfr. Segmentos 2.1, 2.3)

Para Bruner, en toda investigación educativa por más micro que sea el ámbito de su realización se exploran relaciones macro sociales. Esta afirmación se hace sumamente visible en el grupo 2, el cual se manifiestan como sumamente permeable a las problemáticas contextuales. Las situaciones de falta de trabajo, exclusión y marginalidad que viven cotidianamente los integrantes del grupo 2 son el telón de fondo constante en sus afirmaciones. ¿Qué ocurre con el contexto presente en las interacciones del grupo 1? Como señalé anteriormente, en los resultados, el contexto es un contexto, que podemos llamar ideológico. Es fundamental considerar entonces lo que postula Cole (1992), quien plantea que el entorno y el objeto se entremezclan en la actividad, no se trata de dos variables que pueden analizarse independientemente, sino que ambas inmersas en el dinamismo de la actividad constituyen una unidad de análisis. Esta unidad de análisis enriquece la

indagación de los procesos de apropiación de conocimiento en contextos formales. Las actividades que realizan los grupos son heterogéneas y es lógico entonces que por su mutua imbricación el contexto sea diverso.

Interacción entre pares en contextos formales

Una problemática que tiene relevancia en este ámbito es que los conflictos sociocognitivos no son siempre fuente de progresos cognitivos. Karmiloff-Smith (1992) señala que los cambios cognitivos suceden tras los éxitos y no sólo tras los fracasos. Para ella, el cambio cognitivo puede ocurrir sin conflicto y el conflicto no asegura la reestructuración cognitiva. Yo creo que, como señala Granot, no existe un tipo de interacción que garantice el progreso cognitivo, sino que muchos tipos de interacción afectan nuestros procesos cognitivos en diferentes direcciones no siempre positivas. Si observamos las interacciones del grupo 1, podemos señalar que las situaciones dilemáticas planteadas tomaron el estatuto de conflicto sociocognitivo para el grupo. Quiero señalar con esto, que no siempre una situación llamada dilemática puede constituirse en un detonante de conflicto sociocognitivo. En el grupo 2, las situaciones dilemáticas eran asimiladas a una tarea a realizar, que no siempre se constituyeron en conflicto sociocognitivo. Sin embargo, se pudieron observar tipos de interacciones (Cfr. En “Resultados” Análisis del discurso) que implicaron diversos procesos cognitivos. Esto es solidario, con la necesidad de considerar una unidad de análisis compleja, ya que, señalar que el cambio cognitivo es el efecto del conflicto sociocognitivo es volver a diseccionar la interacción grupal en variables dependientes e independientes, negando la consideración de la interacción como unidad. Esta posición es compatible con lo que las reflexiones de Vigotsky quien señala que “la mente no es un componente de sistema, es el producto emergente de la interacción entre personas, objetos y artefactos en la actividad. (...) La mente es una cualidad sistémica de la actividad humana mediada culturalmente” (1995:21)

De Paolis y Mugny (citado por Fernández y Melero, 1995, 22) han agrupado en dos tipos las formas de regulación intragrupal en : regulaciones relacionales y sociocognitivas. Este autor señala que las regulaciones relacionales consisten en la modificación de la conducta

de uno o más integrantes del grupo con el propósito de reestablecer la relación interindividual anterior a la aparición del conflicto.

Mientras que las regulaciones sociocognitivas se define por elaboración (individual o grupal) de nuevos instrumentos cognitivos. El primer tipo de regulación se puede manifestar bajo la forma de la sumisión o de resistencia y cuando esto ocurre suele obstaculizar las regulaciones cognitivas. En los grupos observados las relaciones entre pares no dio lugar a conductas de sumisión, se pueden observar una posición contestataria de Federico, uno de los integrantes del grupo 1, pero dicha posición, en lugar de obstaculizar el debate, lo polarizó obligando a los otros integrantes del grupo a dar razones de su posición (Cfr. Segmento 1.1 y 1.3).

No resulta relevante para esta investigación considerar el rendimiento de los alumnos, como en otras (Cfr. Slavin, 1992). Pues considero que el rendimiento personal de los alumnos no nos dice nada acerca de cuánto aprendió cada persona de ese experiencia de aprendizaje cooperativo, ni sobre qué tipos de procesos cognitivos se desarrollaron a partir de la interacción, ni sobre las escalas axiológicas o referencias deontológicas que remiten los alumnos.

Diversas investigaciones reconocen que para obtener impacto positivo en el aprendizaje cooperativo es necesario que los estudiantes se proporcionen mutuamente explicaciones, preguntas y correcciones más que respuestas terminales (Bennet, Dunne, 1991: Johnson, Johnson, Ray y Zaidman, 1986: Stevens, Slavin, Farnish, 1991, Webb, 1992). Según estos autores el contexto de aprendizaje cooperativo fomenta la cognición y la metacognición. La estrategia de que uno tiene que ofrecer y explicar a otro se observó en ambos grupos en las dimensiones “intervenciones clarificadoras” .

La ética dialógica de Apel

Creo que es preciso repensar desde los resultados de esta investigación algunas de las afirmaciones de Apel acerca de la comunidad ideal, en tanto que sostiene que, la comunidad ideal presupone reglas a priori de orden trascendental, las reglas son trascendentales porque son aceptadas desde siempre (a priori) por los hablantes. Podemos pensar en las cuestiones a priori del habla, en tanto que sujetos hablantes. Pero la cuestión

se dificulta al sostener que la comunidad es ideal y no es afectada por las circunstancias socio-históricas o económicas. La comunidad ideal de lenguaje regula la comunicación y los acuerdos, todo tipo de argumentación es una apelación a esa comunidad ideal de comunicación. De esta manera Apel destaca los aspectos normativos y universalistas de la hermenéutica. ¿De qué manera podemos conciliar estas afirmaciones con los resultados observados en los grupos?

La noción misma de argumentación, como forma especial de la comunicación, no tendría sentido si no hubiese la presunción de que el oyente entiende el argumento, por lo tanto, ambos se ubican más allá de lo fáctico discursivo, el diálogo los eleva a un plano ideal de comunicación donde puede producirse la comprensión. Hay una comprensión ¿pero esta comprensión es a priori? Si pudiéramos dialogar el grupo 1 con el grupo 2, ¿se “entenderían”? Seguramente, la dinámica de la interacción provocaría una necesidad de negociar nuevas modalidades argumentativas, acordes a las metas grupales y el contexto institucional que enmarca el diálogo. Entonces, la comprensión no es a priori sino a posteriori.

La aceptación de una comunidad ideal de comunicación implica el reconocimiento de una ética que le es propia. Es decir, en el plano ideal todos los miembros de la comunidad tienen iguales derechos y responsabilidades. Sin embargo, el ámbito en que los grupos negocian las metas intragrupalas y las estrategias argumentativas son relativos a cada grupo.

Apel denuncia que lo que suele darse no es el consenso orientado por los principios éticos sino por las exigencias que imponen negociaciones, por cálculo de beneficios o riesgos. Este tipo de resultados consensuales violenta el sentido mismo de la ética del discurso. Sin embargo, luego de las consideraciones planteadas en los resultados, resulta muy difícil sostener un consenso orientado por principios éticos en el grupo 2, ya que más bien, el consenso se hizo presente en la medida que se consideraba la opinión de la mayoría. Es fundamental distinguir el consenso en base a principios éticos del voto de la mayoría que muchas veces, no está guiado por principios éticos.

Apel distingue éticas tradicionales o convencionales de una ética planetaria. Las primeras responden al producto de la interacción dentro de pequeños grupos. El individuo responde en ellos convencionalmente a lo esperado por el grupo. Un momento sucesivo sería

posconvencional en el que el individuo es capaz de alejarse de esas normas establecidas, tomar distancia y no actuar de modo ajustado a lo determinado. Debido a que la sociedad debería atravesar estos momentos esta posición ha sido criticada como etnocéntrica por Arriarán puesto que para él implica una concepción jerárquica de sociedades inferiores y superiores. Creo que es conveniente compartir esta crítica, ya que no podemos sostener que existen diferencias jerarquizantes en las modalidades de argumentación de los grupos. Sin duda, tendríamos que sostener que la moral de los miembros del grupo 2 (medida por los Estadios de Kohlberg) es convergente con sus interacciones y la moral de los miembros del grupo 1 es convergente con sus interacciones. Sin embargo, estas diferencias no nos tienen que llevar a plantear la superioridad de un grupo sobre el otro. Pues sino caeríamos en un modelo evolutivo propio de la concepción moderna que tiene un modelo de racionalidad occidental e individualista. En este sentido Arriarán se apoya en Charles Taylor (1989) para indicar que no existe un sujeto trascendental válido para todas las culturas. Taylor rechaza, por su parte, un solo modo de entender la racionalidad, una ética universal y un procedimiento aceptable para la obtención del consenso entre culturas.

De todos modos Apel defiende la teoría del consenso como una teoría de la verdad. No es que defienda la concepción realista de verdad, de ninguna manera, antes bien, resalta que los criterios de verdad que tenemos son débiles. La verdad es lo que se produjo en el consenso. La concepción evolutiva de Kohlberg es solidaria con una ética universal y a priori. La mayor dificultad del modelo Kohlberiano radica en sostener la jerarquía y necesidad de atravesar los estadios del desarrollo moral en ese orden, por todos los sujetos de todas las culturas. Creo que en esta investigación, los estadios Kohlberianos son un elemento más a tener en cuenta, pero no un elemento determinante. Comparto con la ética dialógica de Apel y la concepción moral de Kohlberg, la conveniencia de justificar una decisión moral a partir de valores universales y no a partir de intereses individuales. En este sentido, creo que el grupo 1 ha justificado más adecuadamente, más racionalmente, sus decisiones que el grupo 2. Pero no puedo dejar de considerar que las circunstancias histórico sociales, sean factores determinantes en el posicionamiento de ambos grupos. Un modelo jerárquico, no tiene que ser necesariamente, evolutivo y lineal. Un modelo jerárquico puede reconocer la diversidad de trayectorias individuales y grupales y la diversidad de producciones sociohistóricas.

Desde el comienzo he sostenido la necesidad de no caer en una posición relativista, que por otro lado, sería la más sencilla. Porque creo que no es la más adecuada para la ética, ni para la educación. Si educamos, es porque consideramos que es más valioso que un sujeto acceda a los objetos culturalmente valiosos que le ofrece la institución escolar, a que no acceda. Si enseñamos ética es porque consideramos que ciertas conductas son preferibles a otras, no en términos absolutos, como diría Kant, sino en función de las comunidades históricas y de las circunstancias que las rodean.

Conclusiones

En este apartado retomaremos los datos obtenidos para desde allí formular las conclusiones. Las interacciones argumentativas fueron abordadas para su análisis desde dos instrumentos metodológicos distintos. Tanto desde el análisis de contenidos como desde el análisis lingüístico los resultados son coincidentes.

A) Sobre las tareas y las interacciones en contextos de aprendizaje.

“Los escenarios de conducta son unidades básicas de análisis del entorno ecológico; son escenarios del entorno específicos, concretos y particulares [...] Son los contextos inmediatos, con referencia a los cuales las personas orientan su conducta propositiva.”

Schoggen, 1991

El escenario sobre el que se recortan las interacciones opera como el entramado de una tela del que se toma un trozo. No podemos considerar las interacciones entre pares en contextos de aprendizaje, por fuera de los contextos de aprendizaje. Sólo en la medida que los orientamos en las coordenadas del aprendizaje podemos entender las conductas discursivas. En estudios anteriores sobre interacciones entre pares en el nivel primario (Helman, 2000, 56) se señala que los niños “no discuten solamente sobre lo que piensan sino también sobre ‘qué poner y cómo ponerlo’. Y, en muchas ocasiones, las ideas de los alumnos aparecen al interior de ‘ir armando la respuesta’ ”. Estas mismas características se presentan en los segmentos interactivos del grupo 2. Como señalé en Resultados, en el grupo 1 las interacciones en función de la tarea son escasas, mientras que en el grupo 2, son numerosas. Esto tiene una estrecha relación con la propuesta del docente. En el primer caso, la docente da consignas sumamente laxas, mientras que en el segundo caso, las consignas son estructuradas a través de la realización de una grilla. Los diferentes niveles de operatoria exigidos por el docente en el procesamiento del objeto, indudablemente influyen en el repertorio de actividades de los sujetos. ¿Podemos sostener que es éste el único elemento que determina estas conductas cognitivas de los alumnos? Si consideramos las conclusiones verificadas, en los tipos de habilidades cognitivas desplegadas por cada grupo y en las justificaciones realizadas en las entrevistas individuales, podemos considerar que la

estrategia didáctica empleada por el docente no alcanza para explicar la primacía de la organización de tareas en el grupo 2, en relación con el grupo 1. Otro elemento, que tiene incidencia en la importancia que se le da a la organización y coordinación de tareas, está marcada por la diferencia entre las instituciones educativas observadas. En el nivel terciario universitario, se otorga al alumno una mayor autonomía y un escaso andamiaje del docente, pues es esperable que en esta altura de su desarrollo cognitivo haya alcanzado las estrategias necesarias para el autoaprendizaje. En el nivel terciario no universitario, el docente ofrece un mayor andamiaje, pues es esperable que el alumno necesite actividades más pautadas y en este sentido, más comunes a las que se implementan en otros niveles del sistema formal de aprendizaje. Cada uno de los grupos ha desarrollado hábitos de adaptación al contexto en el que se encuentran. No sólo al contexto extraescolar, como veremos en el punto siguiente, sino también al contexto escolar. La diversidad en los contextos escolares provoca diversidad en las estrategias cognitivas utilizadas. No sólo los alumnos se adaptan, como conducta inteligente a distintos medios, sino también los docentes. Las expectativas de los docentes (Cfr. Objetivos y Fundamentación en los Programas) y las estrategias didácticas implementadas son diferentes en ambas instituciones. Las estrategias adaptativas desarrolladas por los alumnos son cualitativamente diferentes.

B) Acerca del contexto

“ Todos los escenarios educativos constituyen un reflejo de la estructura social de poder de una sociedad determinada.”

Jaan Valsiner (1996)

Comenzaremos por las referencias al contexto histórico social aludido en ambos grupos. Las referencias al contexto se orientan en el grupo 1 al pasado, a la dictadura militar, la represión a los “milicos”, a los “curas”. Mientras que en el grupo 2, la problemática social bordea la desocupación, la falta de trabajo, la prisión del ex presidente Menem y la realidad del piquete en la Ruta 3.

Se observó como lo señalamos más arriba diferencias notorias en lo relativo a los puntos de alusión de los grupos. El primer grupo refiere sus enunciados al contexto de la dictadura como lo que señala el disvalor o lo opuesto al “deber ser” y desde allí orienta sus argumentaciones en el sentido inverso, esto es el “deber ser”. Hay referencias al trabajo profesional desde este deber ser, como práctica liberal, que apunta al desarrollo de ciertos valores. Esto es consistente con una moral autónoma, tal como lo destacamos en las referencias a la modalidad deontológica. La tesis del argumento grupal se sostiene en la defensa de ciertos valores como la libertad, la privacidad, la práctica profesional y la antítesis se sitúa implícitamente en la violación de derechos ciudadanos representados por las instituciones que históricamente en Argentina han ocupado un papel de avasallamiento de los mismos (policía, militares e iglesia). No se hacen referencias al contexto próximo o cercano de los alumnos, ni a la situación social o económica que en ese momento se encuentra viviendo la Argentina. Esto señala un corte tajante entre el contexto escolar y el extraescolar.

En el segundo grupo las referencias no son a la historia que antecede a los sujetos sino a la realidad socioeconómica que circunscribe sus existencias. Las referencias son al contexto inmediato en el que están ubicados los sujetos que interactúan esto es, la realidad de la falta de trabajo, la referencia al movimiento piquetero de la ruta 3, que se encuentra en la zona de influencia del instituto. Lo que muestra que les resulta sumamente difícil realizar un corte entre el contexto escolar y el extraescolar. Las referencias al trabajo y a la familia son marcadamente inmediatistas, no hay un despegue de la situación, ni un análisis teórico o conceptual. Esto es compatible con las estrategias argumentativas a las que el grupo recurre. Por consiguiente, en sus referencias no se apunta al “deber ser” sino al ser, a la realidad inmediata en la que transcurren sus vidas y desde allí a lo que resulta más conveniente en un sentido pragmático. Una decisión que se define en el aquí y ahora, sin tradición, ni futuro.

C) Acerca del aprendizaje del “deber ser”

“La elección es el apetito deliberado de las cosas que dependen de nosotros”

Aristóteles

Las temática aludida en el discurso plantea una preocupación en el primer grupo por el “deber ser” abordado solamente desde el marco teórico del psicoanálisis. En el segundo grupo, la preocupación por el “ser”, la realidad inmediata, tanto en la urgencia por acotar todo debate en función de la consigna, como en ubicar el punto álgido del dilema en “aceptar ese laburo o ir al piquete”. La posibilidad de hablar y plantear otro punto de vista o inclusive llegar a un acuerdo es tomada como utópica e inclusive objeto de risas. Es vista como aquello que probablemente “le gustará al profesor”, “aquello que es bueno poner”, pero justamente por eso, aquello en lo el grupo no ve una solución real. Este “ser” está marcado por un aquí y ahora sin pasado.

En el primer grupo hay referencias a un pasado de represión que ubica no sólo la posibilidad de historizar sino una posición político ideológica, esto se encuentra ausente en el segundo grupo, al menos en forma explícita. Esta diversidad de contextos sociales es un reflejo del contexto histórico social a los que pertenecen los grupos. Los intelectuales de izquierda de la sociedad Argentina desarrollan un discurso acerca de la oposición a la dictadura, al que podemos acceder a través de los medios de comunicación que aparece reflejado en las interacciones del grupo 1. Otra realidad, marcada por otros medios de comunicación y otros programas televisivos, que remiten a la realidad del aquí y ahora, del piquete, de la desocupación se encuentra presente en las interacciones del grupo 2.

Como señalaba al principio, el ámbito moral es el ámbito de las costumbres, de los actos cotidianos que se encuentran en lo que algunos autores llaman nivel pre-reflexivo (Basanta y otros, 2000, 9) Se pueden observar reflexiones morales en el grupo 2, tendientes a expresar lo que aporta el sentido común, lo que remite a prácticas habituales del grupo y del entorno social que los rodea. En el grupo 1 se observa un posicionamiento teórico, que como tal constituye un nivel de abordaje de lo deontológico, que podemos llamar reflexivo o propiamente ético. Esto tiene su punto culminante en la interacción en la que el grupo coloca la justicia por sobre los códigos y las leyes de un grupo social, refiriendo la decisión correcta a la opción por valores universales. Dicho posicionamiento, sin embargo, no garantiza la asunción de una posición ética en la praxis, sino la capacidad de comprender y aplicar un marco teórico al análisis de situaciones dilemáticas.

En ambos grupos se observó una coherencia entre las entrevistas individuales y las argumentaciones grupales. Esta coincidencia, unida al hecho de la consolidación de las

modalidades argumentativas a lo largo del cuatrimestre, marcan la dificultad para situar un cambio de posición en los grupos. No podemos hablar de aprendizaje en el sentido de cambio o modificación de patrones comunicativos. Si consideramos el aprendizaje en un sentido más amplio, como conjunto de estrategias, habilidades y conocimientos empleados en el abordaje de una situación y la pericia en el manejo de estas estrategias, podríamos decir que efectivamente, ambos grupos realizaron aprendizajes, en tanto que se consolidaron y afianzaron estrategias comunicativas.

D) Sobre los diferentes aprendizajes.

“ Uno, pues, abre la puerta y la Sabiduría fluye por si sola, como la luz del sol. Esa fue la explicación que le dieron a uno. El conocimiento es, por tanto, algo que ya existe de antemano. Lo único que cabe hacer, por tanto, es abrirse a él” Peter Høeg.

Desde un marco teórico constructivista (Piaget – Vigotsky) Las estrategias argumentativas utilizadas en ambos grupos difieren en su nivel de complejidad. Las competencias intelectuales que exigen la conceptualización y la elaboración de hipótesis (utilizadas en el grupo 1) suponen un mayor nivel de complejidad que las ejemplificaciones y analogías (presentes en los grupos 1 y 2). Los alumnos del grupo 2 no acceden a estas estrategias argumentativas que suponen un mayor despegue de lo concreto.

Esta conclusión es convergente con lo que señalé en las referencias al contexto. No hay en el segundo grupo un marco teórico de referencia, no hay un despegue del aquí y ahora del contexto que los rodea. Según señala Elichiry (1999) “Desde los aportes del constructivismo genético sabemos que el aprendizaje pierde sentido si no puede generalizarse a un contexto diferente del que se originó.” El segundo grupo tendrá mayores dificultades para poder generalizar y conceptualizar estos aprendizajes que el primero. Ese contenido, que no está integrado en un proceso cognitivo de construcción, no es generalizable (sólo se ajusta a un contexto similar) y tiene escasa perdurabilidad. Asimismo las dificultades evidenciadas en la construcción y el desarrollo de argumentaciones que se evidencian en el grupo 2 fortalecen esta conclusión.

Se pudieron observar también diferencias en los tipos de conectores utilizados en ambos grupos. (Cfr. Resultados). En ambos grupos los conectores más utilizados son los que sirven para el contraste y oposición de ideas. En ambos grupos se presenta una polarización y contraste de ideas, de allí que se incremente el uso del “pero” y del “sino”. Al tiempo que el uso de estos conectores suele responder en la mayoría de los casos a contraposiciones inmediatas o réplicas repentinas y no a contraposiciones argumentales extensas. Esto se acentúa más en el grupo 2, en este grupo se pudo observar (Cfr. Análisis de discurso) que el incremento de conectores llega casi al doble en relación con el primero. Esto se debe a que las argumentaciones son muy breves y se presentan en la mayoría de los casos como réplicas repentinas, sin desarrollar una deducción extensa.

Otra diferencia relevante se observó en las modalidades lógicas de argumentación. Tanto el grupo 1 como el dos presentó modalidades deontológicas. Enunciados que expresan lo esperable o lo conveniente o la que se debe o no hacer. Pero, en el primer grupo son numerosas las intervenciones acerca de la modalidad epistémica. Esto hace que el total de intervenciones sean más numerosas en el primer grupo que en el segundo. ¿Por qué se observa este incremento de referencias a la verdad o la certeza de las afirmaciones que se debaten en el grupo 1? El carácter hipotético de la situación puede llevar a dudar acerca de la veracidad de la situación propuesta. Sin embargo, las situaciones eran hipotéticas para ambos grupos. Cuestionarse acerca de la verdad o falsedad o el grado de certeza de ciertas afirmaciones implica un mayor grado de problematización de la situación. El grupo 1 problematiza las situaciones, las analiza desde distintos puntos de vista. El grupo 2 se limita al nivel de análisis exigido por la consigna, y tomada esta literalmente. Cuando alguna de las intervenciones implica un mayor análisis de la situación, es desestimada por los integrantes del grupo que lideran los debates (Ariel, Ignacio). En el grupo 1 los que lideran los debates son Marcos y Federico o Paula o Alejandro (son lugares rotativos), y lo valioso es abrir el debate, no cerrarlo. Lo que es visto como valioso en el grupo es el cultivo del debate y la problematización. Mientras que en el grupo 2, lo valioso es a resolución expeditiva del problema, terminar rápido con la tarea y hacer bromas para divertirse. Las metas que persiguen los grupos son distintas. La meta del docente no tiene tanto peso como la meta interna del grupo. Ambos docentes buscaban el debate de una situación problemática de la práctica profesional, podríamos decir que la meta didáctica de ambos

docentes es coincidente. Sin embargo, las metas intragrupalas son disímiles. La meta perseguida por el grupo 1, era el cultivo del debate, la problematización, la exhibición de las capacidades intelectuales de sus integrantes. La meta del grupo 2 es la resolución rápida de las situaciones planteadas, mediada por la diversión, y la presentación de la tarea terminada. Estas metas están más allá de las motivaciones individuales de quienes participan en el debate. En el grupo 2, en algunos casos Lucas o Flavia, se toman en serio el problema en debate, se apasionan en una discusión, y esto rápidamente es desactivado por el grupo, con intervenciones que cortan el debate para continuar con lo que pide la consigna o simplemente con “miradas” de desaprobación. Estas conclusiones encuentran soporte en la frase de Schoggen del comienzo. El contexto propiciado por el grupo orienta la conducta propositiva de sus integrantes.

Bibliografía

ARANGUREN, José Luis(1985) *L. Ética*. Madrid. ALIANZA.

ARRIARAN, S. SANABRIA,J. (1995)*Hermenéutica, educación y ética discursiva*. Universidad Iberoamericana de filosofía, Méjico.

BASANTA, E. BRUNETTI, J. ORMART, E. (2002). “La psicología del desarrollo moral (debates y problemas)” En *Revista Argentina de Psicología*. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires., Año: XXXIV, N° 45; p. 9 – 24.

BASANTA, E. BRUNETTI, J. ORMART, E.(2002) “La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación.” En *Revista del Instituto de investigaciones de Psicología*. (2002) Año 7, N° 1. p. 7-25.

BONETE PERALES, E.(1990) *Éticas Contemporáneas*. Madrid. TECNOS.

BUSQUET y otros. (1994) *Los temas transversales*. Buenos Aires. SANTILLANA.

CELORIO (1996) *Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora*.

COPLESTON,F. *Historia de la Filosofía*. Ariel.Barcelona, 1984. Tomo 9.Cap. XIV: Filosofía de los valores.

CHOMSKY, N. (1986) *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Planeta-Agostini.

CORTINA, Adela.(1994) *La Ética en la Sociedad Civil*. Madrid. ANAYA.

DEL VAL,J. ENESCO, Y. (1994) *Moral, desarrollo y educación*. Anaya. Madrid.

DOMINGUEZ CHILLÓN,G. (1996) *Los valores en la educación infantil*. La muralla, Madrid.

FARIÑA,J.(1997) *Ética. Un horizonte en quiebra*. Eudeba. Bs. As. 1998

GADAMER. Georg Hans. *Verdad y Método*. Salamanca. SÍGUEME. 1994

GONZALES LUCINI. (1990)*Educación en valores y diseño curricular*. Madrid, Alhambra

GUISÁN, E Y OTROS. (1992)*Los contenidos de la reforma*. Cuadernos de Pedagogía.

HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid. TAURUS. 198

HELER,M.(1996) *Ética y ciencia: la responsabilidad del martillo*, Biblos, Bs.As. ,1996

KANT, M. (1960) *Crítica de la razón pura*, Trad. por Manuel García Morente, Madrid, Librería General Victoriano Suarez.

- LAGACHE, D (1984) *La unidad de las psicologías*, Bs. As.: Paidós.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1995)
- LIPOVETSKY, G (1992) *El crepúsculo del deber*. Anagrama, Barcelona, 1994
- LUCINI, F (1993) *Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid.
- MACINTYRE, A. (1988). *Justicia y Racionalidad*, EIUNSA. S.A., Barcelona, 1994
- MALIANDI, Ricardo. *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires. BIBLOS. 1991
- ORMART, Elizabeth (1998). “El Otro Institucional (Mitos y Utopias)”. En *Primer concurso de monografías*. UBA.
- ORMART, Elizabeth y otros. (1999) “La ética en la educación universitaria” En *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*.
- ORMART, E. (2000) “Un sujeto paradójico” En *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. Facultad de Psicología. Nº 2, 2000 p. 33-46
- ORMART, Elizabeth. (2001). *Lógica y argumentación*. Elaleph.com. Buenos Aires.
- ORMART, E. (2001) “El problema de los fundamentos epistemológicos en Psicología educacional.” En *Anuario del Instituto de investigaciones*. Número IX. P. 351 – 358.
- ORMART, E. (2001) “El aprendizaje de la ética en las instituciones de Educación Superior” En *Anuario del Instituto de investigaciones*. Número IX p. 40.
- SACRISTÁN, Gimeno. *El Currículum : una reflexión hacia la práctica*. MADRID.
- WALZER, M. (1993) *Las esferas de la Justicia*, FCE, México, 1993.
- YUS, Rafael. *Temas Transversales*. Barcelona. GRAÓ. 1996

Bibliografía sobre dominio social y aprendizaje

- AISENBERG, B. (1998) "Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema 'Gobierno Nacional' para sexto año de E.G.B. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.) **Didáctica de las ciencias sociales. Teorías con prácticas**. Buenos Aires: Paidós.
- AISENBERG, B. (en prensa) Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de **las Ciencias Sociales**. En J.A. Castoñna y A. Lenzi (comps.) **La formación de conocimientos sociales. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona: Gedisa
- AISENBERG, B. y KOHEN KOHEN, R. (en prensa) Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación **de** contenidos escolares sobre **el** gobierno nacional. En J.A.

- Castorina y A. Lenzi (comps.) **La formación de conocimientos sociales. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas.** Barcelona: Gedisa
- BAQUERO, R. (1998) "La categoría de trabajo en la Teoría del Desarrollo de Vygotski". En *Psyche*, Vol. 7, Nº 1, 45-54.
- BAQUERO, R. (1996) *Vygotski y el aprendizaje escolar.* Bs. As. Aique.
- BASANTA, E. y otros. (2000) *Ética y Universidad.* Buenos Aires: C&C
- BRUNER, J. (1997) *La educación puerta de la cultura,* Visor
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva,* Alianza
- CAZDEN, C. (1990) El discurso en el aula. En WITTROCK, M. *La investigación en la enseñanza* Tomo III. Paidós.
- CASTORINA, J (1994) *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación en Perfiles educativos.* Nº65.
- GARCIA, R. (1986) *Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos.* En *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo.* Siglo XXI
- ERICKSON, F. (1982) El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase en Velazco Maillo, H; García Castaño; F. y Díaz de Rada, A. Edit. Trotta (1993)
- ROCKWELL, E. (1995) *La escuela cotidiana,* México: FCE
- STUBBS, M (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza.* Madrid, Kapeluz.
- VALSINER, J. (1996) Indeterminación restringida en los procesos de discurso en Coll, C. y Edwards, D *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula,* Madrid, Fundación infancia.
- BARRA ALMAGIÁ, E. (1987) **El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg.** *Revista Latinoamericana de Psicología* vol 19, nº1, 7-18
- BERTI, A.M. (1994) Children's Understanding of the Concept of the State. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.) **Cognitive and instructional processes in history and the social sciences.** Hillsdale: Erlbaum, 49-76. (traducción en castellano)
- BRUNER, J. (1997): 'Entender y explicar otras mentes'. En **La Educación Puerta de la Cultura.** Madrid: Visor. (pp. 119-146)
- CARRETERO, M. (1995): **Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia.** Buenos Aires: Aique.

- CASTORINA, J.A.; AISENBERG, B. (1989) Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: Un estudio exploratorio. En: Castorina, J. A. et al. **Problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires: Miño y Dávila (pp. 63- 155).
- CASTORINA, FAIGEMBAUM (2000) Restricciones de dominio: hacia una diversidad de enfoques
- CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (compls.) (2000): **La formación de los conocimientos sociales. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona: Gedisa
- CASTORINA, J.A. (2000): 'La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica". En J. A. Castorina (comp.) *Desarrollos en Psicología Genética*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CASTORINA, J.A; GIL ANTÓN, M. (1994): 'La construcción de la noción de autoridad escolar: Problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. Año 111, (5), 63-73.
- CASTORINA, J. A; FAIGENBAUM, G; ZERBINO, M; KOHEN KOHEN, R; TABUSH, C; CLEMENTE, F.(en prensa): "El conocimiento social de los niños y las prácticas sociales", *Revista del RICE*, CONICET, Rosado, **15**.
- COLL, C.(1998) **Valores predicados, valores practicados, valores enseñados**. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 63-64.
- CULLEN, C. **El debate ético contemporáneo**. *Enoikos* Año VI, nº13, UBA
- DE LA CRUZ, M.; SCHEUER, N.; CASTORINA, J.A. (en prensa): 'La identidad personal como nivel de análisis del cambio conceptual". En **Revista Interamericana de Psicología**.
- DEL VAL, J (1981). **La representación del mundo social en el niño**. *Infancia y Aprendizaje*. 13, 35-67
- FAIGENBAUM,G ZELAYA,G. (2000) " Intercambios en el kiosco" en ELICHIRI, N. (comp). **Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo** Bs. As.: Manantial
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P; MELERO ZABAL, M. (1995) (comps) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- GIL ANTÓN, M. (1997): "La acción social como objeto científico' y "La eterna juventud como destino' En *Conocimiento científico y acción social*. Barcelona: Gedisa. (pp. 1 9 -56 y 57-1 00).

- GIDDENS, A. (1997): "Comte, Poper y el positivismo" y 'Garfinkel, etnometodología y hermenéutica". En **Política, sociología y teoría social**. Barcelona: Paidós. (pp.150-214 y 251-263)
- GOLDMAN, L. (1972): "Epistemología de la Sociología". En *Lógica y Conocimiento científico*. Madrid: Paidós, (pp. 66-86).
- HABERMAS, J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos. Capítulo 9 (pp. 454-506)
- HELMAN, M. (2000) "Las interacciones sociocognitivas entre pares durante la enseñanza de una noción social" en ELICHIRI, N. (comp). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo* Bs. As.: Manantial
- JOHNSON, D; JOHNSON, R; HOLUBEC, E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Bs. As: Paidós.
- KARMILOF-SMITH, A. (1992): *Más allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza. Capítulo 1. (pp. 17-50).
- KOHLBERG, L y otros. (1997) *La educación moral según Laurence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa
- KOHLBERG, L (1976) " Moral stages and moralization" en LICKONA (de) **Moral development and behavior**, New York: Holt, Rinehard & Winston. Traducción al castellano en *Infancia y Aprendizaje*, 1982.
- LENZI, A.; CASTORINA, J. A. (1996) 'Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales. La noción de autoridad escolar". En **Anuario de Investigaciones**. Facultad de Psicología, UBA, 4,122-135.
- LENZI, A.; CASTORINA, J.A. (1998): "Hacia un modelo de cambio conceptual para los conocimientos sociales", **VI Anuario de Investigaciones**, Facultad de Psicología, UBA, 274-279.
- LENZI, A. (en prensa) El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. En J. A. Castorina (comp.) **Desarrollos en Psicología Genética**, Buenos Aires: EUDEBA.
- LENZI, A. (1998): "Psicología y didáctica; ¿relaciones peligrosas o interacción productiva? Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de 'gobierno'".

En M. Carretero, J.A. Castodna y R. Baquero (Comps.) *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique, (p.69-113).

MARDONES y URSUA (1 982): **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. México, D.F: Fontamara, Capítulo 1 (pp 39-75).

MENDEZ, L y LACASA, P. (1995). "Aprender y enseñar en situaciones cotidianas". En Fernández Berrocal y Melero Zabala (Comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

NEWMAN, D; GRIFFIN, P; COLE, M.(1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.

ORTEGA Y MERCHAN, J.(1996) **El aula como escenario de la vida afectiva y moral**, *Cultura y educación* 3, 5-18

PEREZ-DELGADO, E y otros (1996) **Cuestionarios de contenido moral en la Psicología anterior a la primera guerra mundial**, vol 17, nº1 2, 135-164

PEREZ-DELGADO, E, MESTRE- ESCRIBA, V. (1993) **Cognitivismo y conductismo en la teoría psicológica del desarrollo moral. Posición de Kohlberg frente a algunas posturas conductistas**. *Revista de Historia de la Psicología*. vol 14 nº 3, 4, 347-360

PIAGET, J. (1974) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Niño y dávila. Primera edición al castellano, 1971

POZO, I. (1998) *Aprender y enseñar*. Madrid, Morata. Caps: 4, 5, 6 y 7

POZO, I. (1994) " El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción" en RODRIGÓ (Comp) **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis.

POZO, I. (1996) **Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje**, Madrid, Alianza. Caps: 2, 9 y 13.

RABOSSA, E. **Enseñar ética: público-privado**. *Enoikos*. Año VI, nº 13, UBA

TURIEL, E. (1989) Comentario (Socialización y desarrollo del pensamiento político), en **Human Development** 32, 45-52 (traducción al castellano) Revista IRICE Nº 14 Febrero de 2000.

TURIEL, E (1984) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate

TURIEL, TEDESCO, LINAZA (1989) El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza. Cap. 1 , 2 y 10

- VILLEGAS, C. (1998) **Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral.** *Revista Latinoamericana de Psicología* 30, nº2 223-232
- VILLEGAS, C. (1995) **Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad.** *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol 27, nº3 463-470
- WERTSCH, J. (1991) *Voces de la mente.* Visor. Madrid, Cap. 2
- WITTRICK, M. (1990) *La investigación en la enseñanza.* Tomos I, II y III. Barcelona: Paidós.

Bibliografía sobre Metodología de la investigación

- ALVAREZ, M. (1995) *Tipos de Escrito II: Exposición y argumentación.* Madrid. Arco/Libro.
- BARDIN, L. (1986) *El análisis de contenido.* Madrid. Akal. Primera edición: 1977
- HELMAN, M. (2000) Las interacciones sociocognitivas entre pares durante la enseñanza de una noción social en *Aprendizaje de niños y maestros.* comp.. Elichiry, Nora. Buenos Aires. Manantial.
- PEREDA, C. (1994) *Vertigos argumentales. Un ética de la disputa.* Barcelona. Anthropos.
- VIGNAUX, CH. (1986) *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva.* Buenos Aires. Hachette.
- ABECASIS, S.M. Y HERAS, C.A.: *Metodología de la investigación,* Nueva Librería, Buenos Aires, 1996.
- Barbancho, A. :*Estadística elemental moderna.* Ariel, Barcelona., 1995
- Bernal Torres, C.:*Metodología de la investigación para administración y economía.* Prentice Hall Pearson, Bogotá, 2000
- Briones, G.: *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales,* Editorial Trillas, México, 1990
- Cortada de Kohan, N.: *Diseño estadístico,* Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1994.
- Currás, E.: *Documentación y metodología de la investigación científica,* Paraninfo, Madrid, 1985
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J.: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Editorial Síntesis, Madrid, 1995

Díaz, E.: *Metodología de las Ciencias Sociales*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 1997.

Eco, H.: *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Gedisa, Barcelona, 1983.

Gaeta, R. y colab.: *Modelos de explicación científica*, Eudeba, Buenos Aires, 1996.

García Ferrando, M. y colab.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Universidad, Madrid, 1996.

Hernández Sampieri, R. y colab.: *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill.. Interamericana, México, 1996.

Lasso de la Vega, J.: *Técnicas de investigación y documentación. Normas y ejercicios*, Paraninfo, Madrid, 1980

Levin, Richard; -Rubin, David.: *Estadística para administradores*, Prentice Hall, Sexta Edición, 1996

Méndez, C.: *Metodología, guía para elaborar diseños de investigación en Ciencias Económicas, contables y administrativas*, McGraw-Hill, Bogotá. 1995

Montiel, Rius.: *Elementos básicos de estadística económica y empresarial*. Prentice Hall. 1998

Pick, Susan (et. al.), *Cómo investigar en ciencias sociales*, 3ra. edición, México, Editorial Trillas, 1998.

Porter, M.: *La ventaja competitiva de las naciones*, CECSA, Méjico, 1998

Rojas Soriano, R.: *Guía para realizar Investigaciones Sociales*, Plaza y Valdés Editores, México, 1995.

Sabino, C.: *Como hacer una tesis*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1994.

Sabino, Carlos A.: *El proceso de investigación*. Argentina . Lumen - Humanitas, 1996

Samaja, J.: "Presentación analítica de las instancias, fases y momentos del proceso de investigación. Eudeba. Buenos Aires, 1998

Samaja, J.: *Epistemología y Metodología*, Eudeba, Buenos Aires, 1994.

Seltiz, C. y colab.: *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*, Ediciones Rialp S.A., Madrid, 1980.

Sierra Bravo, R.: *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Paraninfo. Madrid, Quinta Edición, 1999

Tamayo y Tamayo, Mario. (1998) El proceso de la investigación científica. Limusa. México. Tercera Edición, 1998

Tenorio Bahena, Jorge.: Técnicas de investigación documental. México, Ed.Mc. Graw Hill, 1998

Wainerman, C. y Sautu, R.: La trastienda de la investigación, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1997

Zeisel, H.: Dígalos con números. México, Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1986
