

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Acerca de las interacciones discursivas en los consejos escolares de convivencia.

Cama, Marina.

Cita:

Cama, Marina (2021). Acerca de las interacciones discursivas en los consejos escolares de convivencia. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/798>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/Zx5>

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>.

ACERCA DE LAS INTERACCIONES DISCURSIVAS EN LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA

Cama, Marina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Los Consejos escolares de convivencia (CEC) son organismos colegiados de abordaje de la convivencia y la conflictividad en las escuelas de nivel medio de gestión estatal, compuestos por representantes de toda la comunidad educativa. El presente trabajo es parte del marco conceptual de la Tesis de maestría en Psicología Educativa titulada “Consejos Escolares de Convivencia y conflictividad: sentidos y prácticas”, dirigida por Mgter. Carolina Dome. Se trata de un estudio de tipo exploratorio y cualitativo en dos escuelas de nivel medio de gestión estatal de CABA. Este trabajo se propone analizar las interacciones discursivas en los CEC y los significados que les atribuyen los sujetos involucrados desde el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo, en articulación con los conceptos de diálogo y actividad del lenguaje. Asimismo, se analizarán las nociones de significado, desarrollo y vivencia desde Lev Vigotsky para pensar el trabajo de intercambio discursivo en los CEC en relación con el desarrollo subjetivo.

Palabras clave

Consejos de convivencia - Interacción discursiva - Significado - Desarrollo

ABSTRACT

ON DISCURSIVE INTERACTIONS IN SCHOOL COEXISTENCE COUNCILS

Coexistence school councils (CEC) are collective unities which address coexistence and conflictivity in state secondary schools, and which are made up of representatives of the whole school community. This paper is part of the conceptual framework of the thesis for a Master's degree in Educational Psychology entitled “Coexistence school councils and conflictivity: meanings and practices”, directed by Mgter. Carolina Dome. This is an exploratory and qualitative research in two state secondary schools in CABA. It intends to analyze discursive interactions at CECs and the meanings attributed to them by the subjects involved, from a sociodiscursive interactionist perspective, integrating the concepts of dialogue and language activity. In addition, the notions of meaning, development and experience will be analyzed from Lev Vigotsky's theory to reflect upon discursive interaction at CECs in relation with subjective development.

Keywords

Coexistence school councils - Discursive interaction - Meaning - Development

Introducción

El presente trabajo es parte de elaboraciones teóricas relacionadas con el proyecto de tesis de maestría “Consejos Escolares de Convivencia y conflictividad: sentidos y prácticas”, bajo la dirección de Mgter. Carolina Dome. El mismo pretende abordar una dimensión que considero fundamental para el análisis de mi objeto de estudio: las interacciones discursivas en los Consejos Escolares de Convivencia de las escuelas de nivel medio. Como se ha abordado con más detalle en otro trabajo [1], a partir de la Ley 223 sancionada en 1999 en CABA, se plantea una modificación del sistema de sanciones escolares y se empieza a difundir una concepción democratizante de las relaciones al interior de la escuela, se promueve una mayor participación de los alumnos y se constituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos (Fridman, 2013). Entre los cambios que introduce la ley se crea el Consejo Escolar de Convivencia (CEC), un organismo colegiado cuyos miembros representan a distintos sectores de la comunidad educativa. Entre sus atribuciones se encuentra el asesoramiento para la resolución de conflictos ante las transgresiones a las normas de convivencia que las conducciones escolares les remiten para su consideración. Las *interacciones discursivas* se definen como las actividades del lenguaje vinculadas a situaciones sociales concretas, y que se llevan a cabo mediante la enunciación (Bronckart, 2007; Voloshinov, 2009) En lo que sigue, se tomarán enunciados de agentes escolares en relación a los CEC, para desarrollar el concepto de interacción discursiva, en articulación con las definiciones de *signo*, *significado* y *lenguaje* desde distintos autores desde una perspectiva interaccionista. Se analizará el concepto de *diálogo* desde los autores rusos y se abordará el concepto de *desarrollo* y *vivencia* desde el enfoque sociocultural ligado a la práctica social y discursiva en un contexto escolar específico: el CEC.

¿Qué pasa en un Consejo de convivencia?

¿Cómo son los intercambios?

Estas fueron preguntas que se realizaron a algunos agentes educativos para indagar acerca del funcionamiento del CEC. A continuación, se registran tres respuestas para el análisis:

“Tiene que ver con la mirada de la escuela. Hay algunas que son más punitivas y otras no. Tiene que ver también con cómo eligen a los representantes. En una escuela los representantes hablan más como si fuera un juicio, toman la situación o el caso como si el pibe fuese el culpable y una cuestión de juicio se arma. En otra escuela, se habilita más la palabra y se escucha más al pibe, es diferente” (Psicóloga, escuela media de CABA).

“Se cita al chico o chica, pero entra solo y parece un tribunal horrible donde hay siete profesores y dos pibes y le preguntan por qué hiciste esto, por qué hiciste lo otro y es como un tribunal acusatorio, porque obviamente si está ahí es como que algo no hizo bien pero es bastante agresivo. El chico es interrogado por todos. Después se va, la gente decide y se lo pasa a rectoría para que determine la sanción” (Asesora pedagógica, escuela media de CABA).

“Se convoca a todas las instancias y allí analizamos cada caso. Llevamos toda la historia escolar, asistencia y rendimiento (del estudiante) al Consejo” (Asesora pedagógica, escuela media CABA).

Es interesante observar las formas de intercambio con los/as estudiantes. Estos/as son citados, interrogados, acusados, y a veces se los escucha y se los habilita a tomar la palabra. Esto convoca a reflexionar acerca de la interacción verbal. Ahora bien, ¿de qué se trata la *interacción discursiva*? Voloshinov (2009) señala que un enunciado se concretiza mediante el uso de la palabra, la cual solo es posible mediante su inclusión en un contexto histórico determinado. Es decir, el sentido de una palabra se define plenamente por su contexto lo que lleva a que en el proceso de comunicación entre los/as hablantes haya una constante negociación de sentidos por la interacción de los distintos contextos de enunciación. El/La hablante produce una significación a partir de su enunciado, que está compuesto por signos que son concebidos como variables y elásticos. El trabajo discursivo es una generación viva y real de lenguaje y pensamiento orientada hacia una meta particular que no es un fenómeno individual sino que tiene un origen social. Voloshinov desarrolla estas conceptualizaciones a partir de Jakubinskij (2018) el cual se refiere a la actividad lingüística o verbal, la cual se manifiesta en la multiplicidad de lenguas particulares, jergas locales y dialectos de grupos sociales que están determinados por factores psicológicos (que implican elementos emocionales) y sociales (que dependen de la vida colectiva del individuo). Estas condiciones de comunicación hacen a la complejidad en la interacción y a la diversidad de lo que el autor llama *dialectos*, para referirse a las distintas funciones del lenguaje.

Con respecto a la funcionalidad del lenguaje, Jakubinskij (2018) analiza la diversidad funcional del habla, aludiendo a sus diversas formas. Este concepto es recuperado por Coseriu (1992) el cual conceptualiza a las *lenguas funcionales* como sistemas unitarios que se diferencian de otros por el espacio donde se producen, por sus aspectos socioculturales y por sus aspectos

expresivos respecto a diferentes situaciones del hablar y estilos de lengua. En este sentido, Riestra (2019) señala que una problemática central desde la perspectiva interaccionista es formular el espacio dialógico entre las lenguas funcionales de docentes y estudiantes en el aula. En el CEC, la diversidad de lenguas funcionales podría ser mayor, al involucrar a familias y miembros del DOE. Ahora bien, ¿cómo entablar ese puente entre lenguas funcionales que permita la apropiación de conocimientos y el desarrollo de los sujetos? La autora señala que es preciso analizar las *masas aperceptivas* de los hablantes, concepto utilizado por Jakubinskij (2018), el cual lo toma de W. James, para designar “la experiencia tanto interna como externa y el contenido psíquico de un interlocutor en el momento de la percepción” (Ivanova, 2018, p.19). Jakubinskij sostiene que la identidad de masas aperceptivas es importante para la comprensión mutua y la distancia entre las mismas constituye un obstáculo. En el CEC, los/as estudiantes pueden no entender la finalidad de una actividad, entonces sus representantes deberían partir del lenguaje funcional del estudiante involucrado con sus particularidades aperceptivas para que este/a pueda atribuirle sentido a la misma. Riestra (2019) afirma que “los signos lingüísticos producen semiosis diferenciadas según los usuarios de cada lengua funcional por lo que nuestra enunciación [...] debería invertir el punto de partida, no hacerlo desde mi masa aperceptiva, sino desde la masa aperceptiva de los estudiantes” (p. 25).

Dentro de las formas del habla, Jakubinskij (2018) señala al *diálogo* como una forma directa de interacción verbal en el que se alternan acciones y reacciones entre individuos que componen replicas que están condicionadas por otras. Destaca la percepción visual y auditiva del interlocutor, dándole importancia a factores extralingüísticos, como la mímica y los gestos para la comprensión mutua, que muchas veces reemplazan un enunciado verbal. Asimismo subraya la importancia del tono y el timbre que orientan la actitud del locutor y del oyente respecto del enunciado. Esta actitud predispone la manera que debe comprenderse el habla del otro. Es importante contemplar esta dimensión en las interacciones entre el/la estudiante que llega al CEC y los/as distintos representantes. ¿Cómo comprende el/la estudiante esta “actitud”? Porque del tipo de significación que el/la estudiante asigne a los enunciados y a toda la actividad semiótica que sucede en la interacción, se derivará un determinado desarrollo o producción de conocimiento subjetivo. Porque en el CEC se habla acerca de conductas de los sujetos, y la modalidad con que se hable acerca de ellas, ya sea descalificándolas o comprendiéndolas, se refiere a cómo los representantes conciben a este sujeto. Otro aspecto interesante del diálogo que está relacionado con lo anteriormente desarrollado sobre las masas aperceptivas, es su carácter automático y de utilización de estereotipos que hacen que este se produzca con un bajo nivel de conciencia. Los *estereotipos en el discurso* desde la perspectiva interaccionista permiten articular el texto, que designa a toda

producción verbal (Bronckart, 2010, citado en Riestra, 2019) y el contexto. Es decir, la interacción está fuertemente asociada a la situación en la que esta tiene lugar, lo que transforma a los enunciados que se producen en estereotipos o clises del habla, formas petrificadas, al decir de Jakubinskij (2018), que tienen poca o ninguna presencia consciente. Pensando en los contextos, se puede pensar al CEC como una conjunción de contextos de significación desde los que parten los distintos participantes de la situación discursiva, los cuales pueden ser pensados como parte de distintos grupos sociales. Si bien estudiantes, profesores, asesores, padres y madres poseen la misma lengua, lo que los hace pertenecientes a una comunidad determinada, pueden no significar de la misma manera las situaciones y las palabras asociadas a las mismas. Es decir, sería necesario construir una comunidad de masas aperceptivas para la producción de aprendizaje, lo que involucraría el análisis de lo automático del diálogo y los estereotipos propios de la lengua funcional que utilizan los representantes del CEC (Riestra, 2019). Por ejemplo, la significación de violencia en la modalidad discursiva por parte de la asesora o la psicóloga puede no ser compartida por otros participantes, y tal vez es preciso habilitar la reflexión acerca de las formas de interacción en el CEC por parte de todos los participantes para lograr criterios compartidos.

Acerca del lenguaje y el significado en la perspectiva interaccionista

Desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007), el *lenguaje* es una actividad productora de objetos de sentido y también constitutiva del pensamiento humano (noesis). Humboldt ya la definía como *energeia*, concepto aristotélico que refiere a una actividad creadora y libre, sujeta a contextos y situaciones para poder ser interpretada (Coseriu, 1991). El lenguaje se concibe como un proceso continuo de generación que se lleva a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes (Voloshinov, 2009). Esta perspectiva difiere de una concepción sincrónica y estática del lenguaje propia de la lingüística tradicional, y que considera a los procesos de semiosis como mecanismos secundarios de los de pensamiento. Ahora bien, ¿cuál es la función primordial del lenguaje? Siguiendo a Coseriu (1991), es la *significación*, la creación de significados a través de signos que crea el hombre como ser histórico. Estos tienen dos caras: *significante* (su expresión material y concreta) y *significado*. La teoría de Saussure, retomada en esta perspectiva, plantea tres propiedades de los signos: (Bronckart, 2001, 2007)

- Su carácter inmotivado o arbitrario dado por la independencia entre significados y significantes y que confiere autonomía al psiquismo respecto del medio externo. Además al tener un origen en las interacciones sociales, no hay una relación natural entre significado y significante.
- Su carácter discreto, por el cual sus significantes están divididos en unidades mentales que pueden combinarse.

- Su carácter desdoblado que hace posible la autorreflexividad o la capacidad de conciencia.

En suma, el lenguaje en un solo movimiento es creación de contenido y expresión del mismo ya que significado y significante son indisociables. El lenguaje es constitutivo de la actividad de pensamiento y de la creación de conocimiento. De Mauro (2005) agrega que el uso de las palabras se vincula al ámbito del conocimiento y del actuar. En el primer caso, hay una relación sujeto-objeto de conocimiento mediada por el lenguaje para la producción del mismo, y en el segundo hay una dimensión intersubjetiva de un actuar recíproco entre quien produce un enunciado y quien lo recibe. En el CEC, la actividad del lenguaje produce conocimientos en relación a normas que han sido establecidas en relación a conductas deseadas y no deseadas, pero también establece una relación de alteridad que puede tener distintas modalidades, como de tipo autoritario o de cuidado del otro. Esta actividad se materializa en textos, que de acuerdo a las concepciones de los/las hablantes, pueden tener enunciados acusatorios, característicos de los contextos judiciales, o enunciados dialógicos en donde circula la palabra y la escucha.

Sobre la mediación semiótica y el desarrollo en Vigotsky

En sus estudios comparativos entre la conducta animal y humana, Vigotsky, L. & Luria, A. (2009), llegan a la conclusión de que la estructura de los procesos psicológicos en el niño se ve totalmente reorganizada a partir del uso de instrumentos semióticos. Es decir, la semiosis constituye para estos autores un elemento de mediación indispensable para el desarrollo del psiquismo, que lo separa definitivamente de los marcos perceptivos inmediatos del psiquismo animal. Ahora bien, Vigotsky se diferencia de la psicología de su época en su abordaje del pensamiento y el habla tomando como unidad de análisis el significado de la palabra. Esto supone una concepción de indisociabilidad entre pensamiento y palabra (concepción que comparte con Saussure) y que al ser el significado de la palabra un concepto, este es un acto de pensamiento (Vygotsky, 1995). A esto agrega una idea fundamental: los significados de las palabras están sujetos a un proceso evolutivo de cambio, y en estos cambios en las relaciones interfuncionales entre pensamiento y palabra se constituye el desarrollo del psiquismo. Es decir, el significado no es estático sino que es variable y polisémico, y tiene un proceso de desarrollo que es preciso contemplar. Pensando al CEC desde la dimensión semiótica, ¿qué tipo de desarrollo puede pensarse? ¿Pueden estos intercambios mediados por el lenguaje ser posibilitadores de desarrollo subjetivo en los cuales se creen nuevos sentidos? Si se responde afirmativamente, habría que ver en qué dirección se da este desarrollo, si posibilita autonomía subjetiva o reflexión sobre la responsabilidad sobre las conductas. Es decir, hay una dimensión ética que entrelaza al lenguaje y al pensamiento que orienta a la dirección de ese desarrollo. Se puede pensar que no tendrá el mismo resultado en el desarrollo

subjetivo si estos intercambios verbales tienen una modalidad punitiva y que buscan como objetivo culpabilizar, o si estos se orientan a la reflexión y la reparación. Asimismo, romper con la idea de la inmutabilidad de los significados hace pensar en la posibilidad de cambio en el sujeto y en una apuesta por parte de los referentes escolares a que este cambio se pueda dar.

Algunas reflexiones acerca de la vivencia

En su abordaje por unidades de análisis, que se opone a la descomposición de los elementos constitutivos, Vygotsky (1995) analiza lo que él llama “un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual” (p. 29). Esa unión cognición-afecto, que se expresa en la experiencia de atribución de sentido a la relación del sujeto con su ambiente, Vigotsky la llama *vivencia*. Esta constituye la base de la conciencia, la cual está conformada por la integración de procesos afectivos e intelectuales, y permite explicar la articulación del desarrollo subjetivo en el contexto sociocultural. El carácter de la vivencia está determinado por cómo el sujeto comprende las circunstancias del medio, y por cómo se apropia de lo simbólico (Erasquin, C., Sulle, A. y García Labandal, L. (2016) Desde otra perspectiva, Maturana (1993) aborda las dimensiones de lo racional y lo emocional señalando que lo humano surge en el lenguaje en un modo particular de entrelazamiento de estas dimensiones, que se expresa en el conversar, el cual es una conducta de los humanos en la interacción con otros atravesada por el lenguaje. El autor plantea que lo humano surge a partir de prácticas sociales de interacción con otros en las cuales lo emocional marca la experiencia de convivencia con los otros. Es decir, hay distintos tipos de conversación de acuerdo a los espacios de experiencia y a las emociones involucradas, y estas últimas son el fundamento de todas las otras conductas, incluidas las racionales, las cuales se distinguen por su coherencia discursiva en la que no se confunden los dominios de experiencia. Los humanos están atravesados por múltiples conversaciones que constituyen sistemas con un modo particular del emocionar que pueden interferir en la vida de los sujetos provocando sufrimiento. Maturana concluye que la reflexión acerca del emocionar en nuestras acciones puede hacernos comprender las dimensiones de la libertad y la responsabilidad, y de ese modo, disolver lo que se puede llamar, una vivencia de sufrimiento. La dimensión de la vivencia y lo emocional nos convoca a pensar en la semiosis como mucho más que la significación compartida de la palabra. El CEC puede pensarse como una experiencia en la que se entrelazan elementos cognitivos y afectivos en la que los estudiantes se ven confrontados a preestructos socio-semióticos culturales (Bronckart, 2007), lo cual es parte del trabajo formativo dentro de la escuela para la integración del sujeto al contexto social. Los modos en que se concreten las “conversaciones” en ese dispositivo sin duda incidirán en la comprensión y apropiación simbólica de la experiencia.

Reflexiones finales

Los CEC como dispositivos de abordaje de la convivencia escolar se caracterizan por una interacción semiótica que posee elementos verbales y no verbales que adquieren significado en un contexto social determinado. Si tomamos la perspectiva del aprendizaje como promotor de desarrollo en la interacción social, este implica la atribución de significados a las experiencias subjetivas, y la negociación de los mismos en la interacción con el otro. Esos otros como representantes del CEC, y en una posición asimétrica en relación a los/as estudiantes, tienen la responsabilidad de habilitar ese puente para la apropiación de normas y responsabilidades en el contexto escolar para que la convivencia sea posible. Como hipótesis, considero que si se establece un diálogo en el que el espacio emocional promueva confianza y sostén, y no sufrimiento y culpabilización, esto puede contribuir al aprendizaje de ciudadanía, que implica libertad y responsabilidad en la toma de decisiones, y el desarrollo de la autonomía del sujeto.

NOTA

[i] 1 Cama, Marina (2019) Los Consejos Escolares de Convivencia y sus abordajes de las situaciones problemáticas en las escuelas medias. Seminario Tesis 1. Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA (inédito).

BIBLIOGRAFÍA

- Bronckart, J. (2001). Entenderse para actuar y actuar para entenderse. In *Raisons Educatives 4 Théories de l'action et interventions formatives*. Traducción: D. Riestra.
- Bronckart, J. (2007). Actividad lingüística y construcción de Conocimientos. *Lectura y Vida*.
- Cama, M. (2019). Los Consejos Escolares de Convivencia y su abordaje de situaciones problemáticas en las escuelas medias. Maestría en Psicología Educacional, UBA, Buenos Aires.
- Coseriu, E. (1991). El Hombre y su lenguaje. In Gredos (Ed.). *El Hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. (p. 13_33). Madrid.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- De Mauro T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje* (Siglo XXI, ed.). Mejico.
- Erasquin, C., Sulle, A., & García Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia?: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología de la UBA*, 0-21.
- Fridman, D. (2013). Análisis de los cambios normativos en la regulación de la convivencia escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 0-22. Buenos Aires.

- Ivanova, I. (2018). A modo de prologo. Los orígenes de la concepción del dialogo en Lev Jakubinskij. En: Jakubinskij, L. *Sobre el habla dialoal* (Open Edition). Viedma: UNRN.
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el Habla Dialogal* (UNRN, ed.). Rio Negro: Open Edition Books.
- Maturana. H. (1993). Ontología del conversar. En: *Desde la biología a la psicología* (pp. 138-164). Santiago: Synthesis.
- Riestra, D. (2019). La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. *Veredas - Revista de Estudios Lingüísticos*, 21(Especial), 11-29. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.27991>
- Voloshinov, V. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky, L. & Luria, A. (2009). La función de los signos en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores. En: Del Rio y Álvarez (Ed.) *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (pp. 35-48). Infancia y aprendizaje.