

Interacciones argumentativas sobre dilemas éticos en grupos de pares.

Ormart, Elizabeth Beatriz, BASANTA ELISA y BENBENASTE NARCISO.

Cita:

Ormart, Elizabeth Beatriz, BASANTA ELISA y BENBENASTE NARCISO (2004). *Interacciones argumentativas sobre dilemas éticos en grupos de pares*. *Revista Del Instituto de Investigaciones de Psicología*, 9 (2), 25-40.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/120>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/04o>



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>.

Interacciones argumentativas sobre dilemas éticos en grupos de pares

Argumentative interactions on ethics dilemma in a group of partners

Elisa Marta Basanta,¹
Narciso Benbenaste,²
Elizabeth Beatriz Ormart³

¹Dra. en Educación, Secretaria de Investigaciones del Departamento de Ciencias Económicas. (UNLM) Profesora Titular de Introducción a la Filosofía (UNLM). Profesora Asociada regular de Elementos de Filosofía (UNLM). Coordinadora de la Escuela de Formación Continua. Directora del Proyecto de Investigación: Ética, Ciencia y Tecnología en Educación Superior de Iberoamérica. Directora del proyecto de investigación: "El aprendizaje de la Ética en la Educación Superior"
E-mail ebasanta@ciudad.com.ar.

² Dr. En Psicología. Profesor titular de Informática, Educación y Sociedad y en Titular en Psicología Política y Económica, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Titular de Teoría Social en la Fac. Ciencias Sociales (UNLZ) ". Director de Beca del proyecto de investigación: "El Aprendizaje de la Ética en la Educación Superior"
E-mail narciso@psi.uba.ar

³ Licenciada en Psicología. Profesora en Filosofía y Pedagogía. Maestranda de Psicología Educacional. Profesora Adjunta de la Cátedra de Introducción a la Filosofía del Departamento de Ciencias Económicas (UNLM). Becaria de Maestría. "El aprendizaje de la Ética en la Educación Superior"
E-mail eormart@psi.uba.ar

RESUMEN:

El presente trabajo es un análisis de las interacciones argumentativas de un grupo de alumnos de dos Instituciones Educativas del Nivel Superior, que debaten acerca de situaciones dilemáticas de la práctica profesional. Considerando que el análisis del discurso constituye una forma privilegiada de acceso a los sistemas de representaciones socialmente compartidos, nos proponemos abordar en este trabajo las representaciones que construyen estos dos grupos de estudiantes del Nivel Superior de la Educación sobre los aspectos deontológicos de su futura práctica profesional. Indagando particularmente, cuales son sus modalidades argumentativas, qué temáticas abordan, cuáles son las representaciones morales explícitas en sus afirmaciones y cuál es el contexto histórico social al que remiten sus argumentaciones.

Palabras claves: problemas deontológicos, modalidades argumentativas, Nivel Superior de la educación, ética, aspectos deontológico de la práctica profesional.

ABSTRACT:

ARGUMENTATIVE INTERACTIONS ON ETHICS DILEMMA IN A GROUP OF PARTNERS

This work is an analysis of argumentative interactions in a group of students from two Higher Education Institutions, which discuss about problematic situations of the professional practice. Taking into account that the discourse analysis is a privileged path of accessing to socially shared representative systems, we aim to address the representations that these two groups of students build on deontological aspects of their future professional practice. The purpose is to particularly investigate which are their argumentative modalities, what topics they address to, which are their explicit moral representations and which is the historical-social context to which these arguments refer to.

Key words: deontological problems, argumentative modalities, higher level education, ethics, deontological aspects of the professional practice.

I) INTRODUCCION

El nivel terciario de educación, también llamado Superior, en nuestro país comprende tanto las carreras que se dictan en los Institutos de Profesorado como las que se imparten en la Universidad. Los alumnos del nivel terciario, universitario y no universitario poseen en su estructura curricular una asignatura destinada al abordaje de las problemáticas éticas y deontológicas que hacen al ejercicio futuro de su profesión. En estas asignaturas se busca proporcionar a los alumnos una formación erudita acerca del estado del arte de las reflexiones éticas que enmarcan el desempeño deontológico de las incumbencias de su título. En algunos casos, para lograr este objetivo se recurre al planteo de situaciones dilemáticas de la futura práctica profesional, a fin de que el alumno explicita sus representaciones y las confronte con las representaciones de sus compañeros. Esta modalidad de abordaje didáctico tiene como supuesto la premisa de que los alumnos poseen a la hora de recibir su formación ética representaciones previas acerca de lo valioso, lo bueno, lo correcto, el deber ser, etc. Y que la mejor manera de que dichas representaciones se expliciten y puedan modificarse es cuando se confrontan con otras.

A lo largo del segundo cuatrimestre del año 2001, en el marco de la realización de su tesis de Maestría Elizabeth Ormart, bajo la supervisión de la Dra. Elisa Basanta en su carácter de directora de Tesis y el Dr. Narciso Benbenaste en su carácter de director de beca de Maestría, ha realizado observaciones de dos grupos de pares de diferentes instituciones del nivel superior: de la Facultad de Psicología (UBA) y del Profesorado de Matemática (IPE).

Las instituciones a las que concurren dichos alumnos son diferentes en los siguientes aspectos:

- Su ubicación geográfica (provincia-capital)
- La temática estudiada (Ciencias Exactas – Ciencias Humanas)
- El área de ejercicio profesional (Clínica – Docencia)
- El nivel educativo (Terciario no universitario – Terciario universitario)
- Subvención de las instituciones (estatal – privada)

El objeto de tales observaciones fue pesquisar distintos tipos de interacciones argumentativas sobre nociones de deontología profesional. Considerando que el análisis del discurso constituye una forma privilegiada de acceso a los sistemas de representaciones socialmente compartidos, nos proponemos abordar en este trabajo las representaciones que construyen estos dos grupos de estudiantes del nivel superior de educación sobre los aspectos deontológicos de su práctica profesional. Específicamente centrándonos 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 esperamos detectar variaciones entre los grupos. Tenemos 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).

II) Materiales y métodos

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 atraviezan 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.

III) Análisis del corpus

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 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 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. 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

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 o política en las interacciones.

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.

3) La estructura de ambas interacciones.

3.1. La argumentación como género discursivo :

En ambas interacciones se utiliza como género discursivo la argumentación. 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 inacadas 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 del género argumentativo.

3.1.1. Las estrategias argumentativas

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

	Grupo 1	Grupo 2
Conceptualizar	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 hecho de violencia. ” 6. “M: Te doy la razón, está implicado el analista pero es una situación límite.”	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. 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	3. “F: es como que vos vas a tu trabajo I: no estas de acuerdo con tu jefe ...”

	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.”	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
Conceptualizar	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 FPS, 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 posible¹

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 mí 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>5. “A mí 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>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 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>
Función conjuntiva, de unión. “Pero”	<p>10. A: Tendría que ser un tema de análisis.</p> <p>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>
Relación premisas conclusión. “Porque”	<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>
“Sino”	<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> <p>W: ¿Sino qué?</p> <p>A: Sino laburo a desgano.</p>
Continuidad temática		<p>19.L: No, pero pará, respeto de las dos</p>

“también”, “además”		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%
Función conjuntiva, de unión. “Pero”	2= 15,3 %	1= 4 %
Relación premisas conclusión. “Porque”	2= 15,3 %	2= 8 %
“Sino”	1= 7,8 %	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” 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

En contramos 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) 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>	
Modalidad deontológica: lo prohibido, lo debido, lo permitido, etc.	<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? 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? 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! 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 deontológica en ambos grupos.

En relación con los 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.

IV) Conclusión

Los objetivos que guiaron el presente trabajo fueron, en primer lugar conocer qué tipo de referencias al contexto histórico social fueron aludidas por los alumnos del nivel superior, luego, qué tópicos abordó su discurso, posteriormente, qué estructuras se pudieron observar en ambas interacciones discursivas y cuáles son las estrategias argumentativas a las que recurren los estudiantes a fin de convencer a sus pares.

El supuesto que subyace a este trabajo puede resumirse diciendo que en ambos grupos se observarán diferencias en los tres sentidos arriba mencionados. En este apartado retomaremos los datos obtenidos para desde allí formular las conclusiones.

Comenzaremos por las referencias al contexto histórico social aludido en ambos grupos. 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. En el segundo grupo, 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. 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. Esto se concatena con lo que señalamos en el punto siguiente.

En segundo término, las temáticas aludidas 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 algado 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 totalmente ausente en el segundo grupo.

En tercer lugar, 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- ANSCOMBRE, J y DUCROT, O. (1983) *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos
- Baquero, R. (1998) *La categoría de trabajo en la Teoría del Desarrollo de Vygotski* en *Psykhé*, Vol. 7, Nº 1, 45-54.
- Baquero, R. (1996) *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Bs. As. Aique.
- BASANTA, Elisa y otros. (2001) *Ética y Universidad*. Buenos Aires. C&C
- BASANTA, Elisa; BRUNETTI, Juan; ORMART, Elizabeth. (2002). “La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación.” En *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. UBA, Año 7, Nº 1. Págs. 7 – 25.
- Castorina, J. (1998) *Piaget y Vygotski. Nuevos argumentos para una controversia*.
- Castorina, J. (1998) “ Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación” en *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aiqué.
- DUCROT (1984) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Hachette.
- ELICHIRY, N. (1999). *Escuela y apropiación de contenidos*. Ficha de Cátedra.
- MEYER, M. (1987) *Lógica, lenguaje y argumentación*. Buenos Aires, Hachette.
- ORMART, E. (2001) *Lógica y argumentación*. Buenos aires, Elaleph.com
- PEREDA, C. (1994) *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona, Anthropos.
- Riviere, A (1988) *La psicología de Vygotski*. Madrid. Visor.
- VIGNAUX, Ch (1986) *La argumentación*. Buenos aires, Hachette.
- Vygotski, L. *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade, Bs. As., 1977.
- Vygotski; L. (1995) *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. (Tomo III) Madrid

NOTAS

¹ 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.