

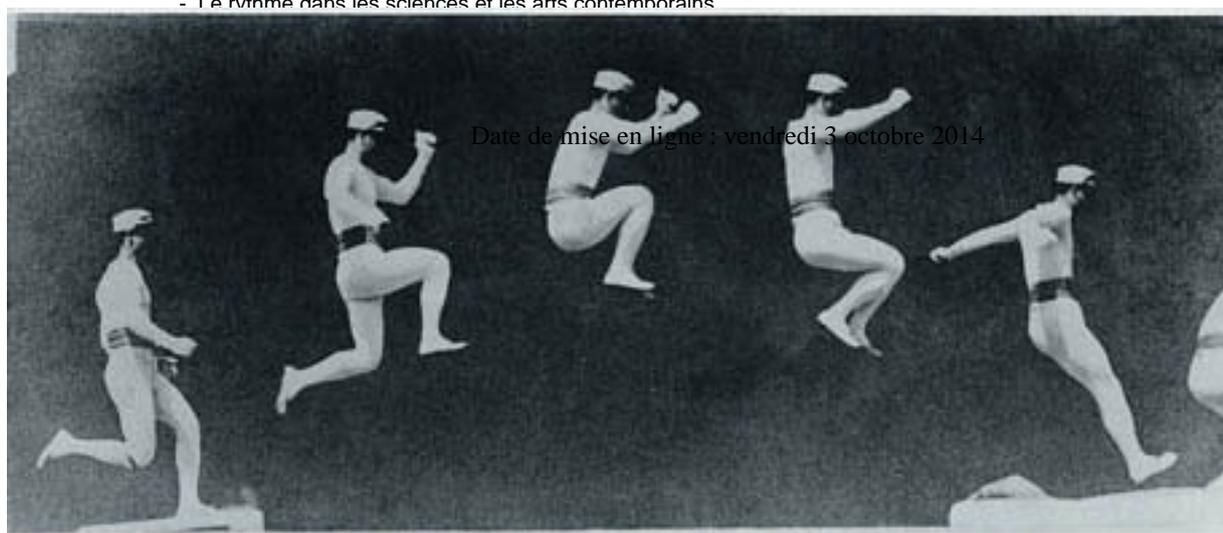
Extrait du Rhuthmos

<http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article1314>

Análisis de aula : ritmo, concepto, vértigos argumentativos

- Recherches

- Le rythme dans les sciences et les arts contemporains



Rhuthmos

Sommaire

- [Consideraciones introductorias](#)
- [Consideraciones teóricas](#)
- [Criterios para el análisis de discusiones en el aula desde estas categorías](#)
- [Análisis de un debate en el aula](#)
- [Anexos](#)
- [Bibliografía mencionada](#)

Consideraciones introductorias

Presentamos aquí un avance de análisis de un proyecto de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la argumentación que realizamos observando clases de filosofía y de biología de seis profesores de cada disciplina en cuatro Liceos públicos y dos privados.

Además organizamos actividades argumentativas de aula a comienzos y finales de los cursos en el año 2012, con el fin de observar los eventuales avances en lo argumentativo. Presentamos en este trabajo los *criterios de análisis* que elaboramos desde las perspectivas de *ritmos*, *conceptos* y *vértigos argumentales*. Probamos su potencial analítico en el análisis del debate oral correspondiente a la actividad "inicial", sobre "matrimonio igualitario", realizada en un Liceo Público de Montevideo en el grupo correspondiente al docente que designamos como P6. [1] Aquí presentamos el realizado desde las dos primeras perspectivas mencionadas.

Consideraciones teóricas

Ritmo Utilizamos el concepto de **ritmos** (del griego ῥυθμός, [2] *rythmos*) redefinido como "*manera de fluir*" (Benveniste), como elemento que permitiría la comprensión y valoración de la calidad de las discusiones orales observadas (también relacionadas con los trabajos escritos). La buena calidad argumentativa en una *discusión* incluye valorar su *buen ritmo* (*euritmia* del griego εὐρυθμία : "bien" en todos sus sentidos).

Nos interesan los *ritmos de la discusión argumentativa en clase* -y no sólo los argumentos y argumentaciones- en tanto podrían potenciar o debilitar *procesos de individuación singulares y grupales*. Y, más particularmente, en tanto esos ritmos (también *extralingüísticos*) podrían incidir en la generación de un *círculo virtuoso* tendiente por un lado a incidir en la formación de ambientes propicios para el desarrollo de discusiones argumentativas de buena calidad, que por otro lado, incidiría en la buena individuación (o formación) de personas y grupos.

Para proponer "una teoría de la individuación singular y colectiva" Pascal Michon se apoya sobre la noción de "ritmo", para superar "la inadecuación de los conceptos de estructura y de sistema, por un lado, y de individuo e interacción, por otro", que dificultan pensar la novedad del mundo actual que está organizado por ritmos, es decir, "por *maneras* (específicas) *de producir y de distinguir individuos singulares y colectivos*". Por individuación entiende "el conjunto de procesos corporales, lingüísticos y sociales por los cuales, sin cesar, son producidos y reproducidos, aumentados y disminuidos, los individuos singulares (los individuos observados en su singularidad psíquica) y colectivos (los grupos), en el entendido de que esos dos últimos conceptos reenvían a una serie de fenómenos idénticos, simplemente observados desde dos puntos de vista opuestos". En la actualidad el poder "se juega ante

todo en la organización y el control de los procesos de individuación, así como en las clasificaciones que producen". En ese marco, "la cuestión más difícil e importante de todas, es aquella de la mayor o menor *calidad* [3] de los ritmos de individuación y de los diversos poderes que ahí se expresan. Si (...) la individuación está determinada por la organización rítmica de la corporeidad, de la discursividad y de la sociabilidad ; y si el poder puede, desde entonces, ser comprendido como control de esa organización y las clasificaciones que de ella se derivan, se plantea la cuestión de saber de qué criterios éticos y políticos disponemos para evaluar, y eventualmente combatir o promover, esas formas rítmicas de individuación y los poderes que se juegan en ellas".(Michon, 2007, 30-33).

Se pregunta, entonces, "lo que pueden o podrían ser las *formas justas de un mundo fluidificado*", de modo que "la democracia llegue a ser una máquina política de producir una individuación de calidad". El "objetivo ético y político" sería asegurar la maximización de la individuación tanto singular como colectiva, mediante la "puesta en tensión del *sí* y del colectivo". Ver "la individuación como un aumento de la experiencia, un crecimiento del poder de actuar y no una profundización de la separación con los otros (Michon, 2007, 239).

Tomaremos en cuenta estas ideas a la hora de valorar la educación, específicamente en el aula (¿un hecho social total ?), y en los momentos en que la producción de individualidades singulares y colectivas pasa, no tanto por la transmisión de conocimientos, como por la circulación de argumentos.

Sobre esta base consideramos también estudios rítmicos relativos a la música y la danza que asumen que "La esencia del ritmo es la preparación de un nuevo evento mediante la finalización de uno anterior. Una persona que se mueve rítmicamente no necesita repetir con exactitud ninguno de sus movimientos. Éstos, sin embargo, deben ser gestos completos, para que uno pueda sentir su principio, su propósito y consumación y ver en la última etapa de uno la condición y, de hecho, el principio de otro. El ritmo es el establecimiento de nuevas tensiones al terminarse las anteriores. No necesitan en absoluto ser de igual duración ; pero la situación que engendra la nueva crisis debe ser inherente al desenlace de la que la precede" (Langer, cit. por Zorrilla). En esta aproximación, *cada movimiento es completo*, una *unidad* que podría considerarse cerrada, pero que *engendra una nueva crisis inherente a su desenlace*, y exige un *nuevo movimiento rítmico*, lo que pone de manifiesto la *apertura* del anterior en una serie imprevisible de *movimiento sin acabados*. Esta concepción ya no piensa al ritmo *desde* la repetición, la duración, la medición, el número, sino como la 'forma en que los acontecimientos en un discurso se relacionan entre sí' (Zorrilla, 2012, b). Zorrilla se rebela contra considerar *inferior* el no cumplimiento riguroso de una regla impuesta previamente, como "no entrar a tiempo" ; y contra considerar *superior* que "todos levanten el brazo en el 2", como si se tratara de "una cuenta que todos debemos seguir". Sostiene que el ritmo no está ligado necesariamente a determinada organización métrica : "es una experiencia vital" no medible, es *acción* siempre del "actor" y de los "espectadores" ; es decir, de todos los *interlocutores*. E impacta simultáneamente en *otros niveles*, en los que tiene *efectos* ; en los que *induce otros ritmos*. Así una música, un insulto, una danza, un argumento, un golpe, una descarga de adrenalina... pueden generar *movimientos* en muy diversos niveles que pueden afectar tanto a las personas (ritmo cardíaco, llanto, huida, pensamiento, reacción, etc.) como a los grupos (pueden incidir en su individuación como tal, en la argumentación, en las relaciones entre sus integrantes, etc.)

Concepto La perspectiva que empleamos para el trabajo sobre "*concepto*" toma en cuenta el lugar central que su creación y crítica tiene en la actual discusión sobre *qué es filosofía* y, por tanto, en la discusión sobre el rol y alcances de la *discusión argumentativa* misma.

Al respecto nos remitimos a textos muy específicos que sostienen (a) que crear conceptos implica *hacer imposible el diálogo* ; (b) que es necesario abandonar la *claridad conceptual* como condición de posibilidad de orientación en la acción ; (c) que es preciso *liberar su uso* de los marcos teóricos o constelaciones conceptuales que los originaron, como condición de posibilidad del *diálogo argumentativo*.

Pero principalmente nos remitimos a los aportes referidos a "concepto" y "definición" tal como los presentan Víctor

Thibaudeau y Joaquim Neves Vicente quienes consideran el "estudio de la primer operación de la inteligencia" como base ineludible de la argumentación y de su enseñanza a nivel secundario, a fin de elaborar criterios de análisis de los conceptos en la argumentación en el aula.

El filósofo canadiense Victor Thibaudeau describe la estructura de la enseñanza de filosofía, lógica y argumentación en las escuelas primarias y secundarias de su país, donde "cada profesor de filosofía puede dar el curso en el que cree, y de la manera que le parece más adecuada. Esto es garantía de éxito : "hacer con entusiasmo [4] e inteligencia lo que se cree que es lo mejor". Y donde los hechos y conceptos (los contenidos temáticos) no son presentados "de manera escolar ni mucho menos dogmática, sino por y a través del diálogo". Pero establecer un "verdadero diálogo en una clase de primaria o secundaria, y después en la sociedad, no es cosa fácil" : no es un simple debate para ganar, por ejemplo, mediante una votación, ni un mero intercambio de ideas. [5]

En ese contexto sostiene que "la enseñanza de la lógica debería poner el acento sobre lo que tradicionalmente se llama 'la primera operación de la inteligencia' : la captación y definición de las cosas" (Thibaudeau, 2010, 21). La lógica tradicional "distingue tres cuestiones que son presentados como el resultado de tres operaciones de la inteligencia : la definición, la enunciación y el razonamiento. Ella estudia, para decirlo simplemente, el conocimiento que hay detrás de las palabras, detrás de las frases enunciativas y detrás de los párrafos argumentativos", "los productos de tres actividades distintas del pensamiento : uno, fundamental, no es ni verdadero ni falso ; el segundo presenta algo como verdadero pero cándidamente, sin justificación ; por eso puede ser tanto verdadero como falso ; el tercero no es, sin embargo, presentado simplemente como verdadero : está *sostenido, justificado, probado, explicado*. Hay, en efecto, una diferencia radical entre *decir* que algo es verdadero, y *sostenerlo*."

El primero describe el estudio del concepto : "Una palabra como un sustantivo, un adjetivo, un verbo o un adverbio, expresa en sí mismo un objeto de pensamiento (un concepto)" que "no es ni verdadero ni falso ; pero puede ser *descrito* o *definido*, bien o mal". En este primer momento la lógica se interesa (a) "por la manera en que ha sido formado ese objeto de pensamiento, (b) por las relaciones que puede mantener con otros diversos objetos de pensamiento", (c) "por las diversas maneras en que puede ser nombrado y definido".

Ese estudio -fundamental según el autor- ha sido "un tema gravemente descuidado en las obras contemporáneas de lógica" que "prestan mucha atención al razonamiento y sus posibles fallas", pero no toman en cuenta que muchos de los problemas que se plantean a ese nivel "se relacionan subrepticamente con problemas que conciernen de hecho a la primera operación de la inteligencia". "Los problemas más importantes, o al menos los que ocupan la mayor parte de nuestras deliberaciones, tocan *el contenido* de los enunciados ; y el primero de esos problemas es '¿es verdad?', '¿estamos justificados para admitir esta premisa?'. Detrás se perfila una larga lista de preguntas, entre otras : ¿Es necesario o contingente?, ¿Es verdadero a veces pero no siempre?, ¿Hay razones para rechazar esa premisa?, ¿Hay matices a aportar?. ¿Qué dice en el fondo ese enunciado? : ¿define a su sujeto? ¿lo diferencia de otros? ¿lo describe?. ¿Expresa una explicación, una causa, una razón, una excusa? ¿Qué rol juega ese enunciado en esa concreta discusión argumentativa? ¿Expresa lo que piensa su autor?, ¿lo que sabe?, ¿una idea a criticar?, ¿un engaño?

Estas cuestiones suelen entrar (en obras de lógica informal y filosofía para niños, por ejemplo) bajo rúbricas como "aceptabilidad de las premisas" o "valoración de una argumentación", pero "la mayoría conciernen a la primera operación de la inteligencia" y debería ser estudiada a ese nivel y no confundirla con los niveles enunciativos o argumentativos. El autor reconoce las dificultades que esto implica en la enseñanza, en el contexto actual de abandono de la lógica tradicional debida en parte a la simplificación deformadora que ésta sufrió en los manuales de educación secundaria, y propone volver al estudio sistemático y la enseñanza de "la operación lógica que está detrás de la definición. [6]

Joaquim Neves Vicente constata las grandes dificultades que suelen tener los alumnos para "expresar sus ideas

por escrito (y oralmente) de manera clara, precisa y coherente". No son sólo dificultades de orden ortográfico o gramático, sino que "el problema principal hunde su raíz en un pensamiento mal organizado y nebuloso". De ahí la necesidad de enseñar el "buen manejo de los instrumentos básicos del pensamiento y del discurso" (lo que incluye la capacidad de "conceptualizar, problematizar y argumentar") mediante una buena didáctica de la argumentación que no prescinda del "trabajo didáctico de conceptualización" que incluya tareas de "definición y división", de "distinción conceptual" y de "relación conceptual".

Esta enseñanza no puede ser desarrollada efectivamente si esos instrumentos no son "puestos en práctica efectivamente del primer al último día de clases, de forma continuada y progresiva" priorizando una *lógica utens*, "una iniciación práctica y contextual a la argumentación y al debate oral en el aula", un "aprendizaje *in vivo* de la razón y del espíritu crítico", sobre una *lógica docens*, limitada a la transmisión, poco provechosa, de reglas y preceptos". (Vicente, 2010)

Violencia y vértigos argumentales La relación entre argumentación y violencia la trabajamos en base a ideas de Carlos Pereda y considerando el análisis el estudio que de ellas hace Eduardo Harada O.

El asunto que aquí nos interesa es la relación entre argumentación y violencia, lo que incluye su relación con la ética.

Para Pereda, "argumentar consiste en ofrecer una serie de enunciados para apoyar a otro enunciado que plantea ciertos (...) problemas en torno a nuestras creencias teóricas o prácticas : argumentando procuramos resolver muchas dificultades que tienen que ver con nuestras creencias."(Pereda, 1994). La argumentación, pues, aparece directamente relacionada con *nuestros* juicios previos, *nuestros* modos de pensar y hacer, *nuestros* hábitos, una vez que los mismos han sido *problematizados*, puestos en cuestión. Se trata inicialmente, pues, de una cuestión *interna* a cada grupo humano, que en tanto es capaz de ver *problemas* en sus creencias teóricas y prácticas, las pone en disputa argumentativa. Esta perspectiva, no impide el *diálogo* en el sentido más radical del término, como *intercultural*. Más bien : (a) pone de manifiesto que la argumentación *supone como punto de partida*, el "fondo común de creencias compartidas por un grupo" sólo en tanto él mismo es puesto en cuestión, se hace problemático para sus integrantes ; (b) por eso mismo exige su apertura al diálogo *con otros* (apertura que implica la educación ética argumentativa de sus propios miembros) ; (c) propone espacios de debate argumentativo, cuyos propios principios y reglas son reconocidos como originados en determinado grupo humano y, por tanto, como *parte fundamental* de aquello a ser discutido argumentativamente.

Pereda ve una sola alternativa posible : "La otra opción básica (...) para responder a esos problemas que tratamos con argumentos es la imposición, la violencia." De este modo, argumentar se opone a violentar.

Pero "Violencia se dice de muchas maneras. [7] Hay una violencia externa al argüir, aquella con la cual se rompe cuando, para enfrentar ciertos problemas, se comienza a argumentar. Por ejemplo, nos encontramos en una situación de 'violencia externa' si frente a una discrepancia, en lugar de atender los argumentos del otro, lo callamos a golpes o, de manera colectiva, iniciamos una guerra. Casi diría, lamentablemente, que quien argumenta no está, por el sólo hecho de argumentar, dando la espalda a la violencia, hay también una 'violencia interna' a la argumentación : no pocas veces se desarrollan "argumentaciones violentas" como cuando falsificando argumentos (...) se violentan -se producen de manera violenta- los convencimientos. Al comenzar a argumentar despedimos la violencia no argumental, la violencia 'en estado bruto". Pero también hay violencia argumentativa, lo que designa como "vértigos argumentales" : "se sucumbe a un vértigo argumental cuando quien argumenta constantemente prolonga, confirma e inmuniza al punto de vista ya adoptado en la discusión, sin preocuparse de las posibles opciones a ese punto de vista y hasta prohibiéndolas, y todo ello de manera, en general, no intencional".

¿A qué preocuparnos por la "violencia interna cuando estamos sumidos hasta el cuello en la violencia externa,

cuando su amenaza es nuestra compañía más desoladoramente constante ? ¿Atender políticas conceptuales y una ética de la disputa, de la argumentación, acaso no nos distrae de los esfuerzos en relación con la *otra* política, con la *otra* ética ?", se pregunta nuestro autor. Y responde : "Nadie confunde un puñetazo en el estómago con una falacia, la guerra con vértigos argumentales. No obstante, en primer lugar, en los dos casos estamos ante violencias que, en tanto grados de barbarie, es necesario combatir. Y, en segundo lugar, hay relaciones no menos claras que sus diferencias y hasta cierto *continuum* entre ambos tipos de violencia : el ruido que arrincona de los golpes y de la guerra, y el ruido, no menos arrinconador de las argumentaciones violentas tienden a poseer la misma raíz, o mejor, las mismas raíces, como lo recuerda la regla IV, a saber, los absolutos en singular de la certeza y de la ignorancia, de la imposición de una sola voz y, en consecuencia, de la imposición del silencio, o más bien, de la ansiosa mudez (incluso aunque no de deje de hablar) en quienes no participan de esa voz. Además un tipo de violencia se apoya en el otro. Por un lado, la violencia interna, a la manera de esas argumentaciones radicalmente parciales que son los vértigos argumentales, con frecuencia provoca violencia externa : anular las *otras razones*, *las razones del otro*, es *el primer paso para anular al otro...*, al otro en los demás y en sí mismo. Por otro lado, la violencia externa, tiende a justificarse con violencia interna, como se dice, con 'argumentaciones racionalizadoras' : no suelen darse puñetazos en el estómago y nada más, es raro que se invadan países sin apelar a la 'retórica de la violencia' -la retórica de la sangre, de la patria, de *nuestros* ideales...- ; casi inevitablemente se justifican los puñetazos y las invasiones como justos, legítimos, razonables..., y se justifican con palabras, con argumentos."

La "violencia en estado bruto" de los golpes y la guerra, es distinta de la "violencia argumental" de los "vértigos argumentativos". Pero la diferencia es una "cuestión de grado", y además hay relaciones estrechas entre ambas violencias : ambas *arrinconan*, ambas imponen *una sola voz* y una *ansiosa mudez*. Y un tipo de violencia apoya al otro : la segunda, convoca a veces a la primera ; la primera se justifica con la segunda.

Sugiere Pereda estas "reglas prudenciales" :

I. Con respecto a las perplejidades, conflictos y problemas de creencias, piensa que tratarlos con argumentos conforma el modelo para enfrentar esas dificultades.

Con esta primera regla "despedimos la violencia 'en estado bruto'", pero no la que es *interna* a los debates. Por eso, esta regla debe ser "complementada" por otras. Una, muy general :

II. Ten cuidado con las palabras. [8]

Otra, "más particular, más específica, pero no menos decisiva" :

III. Evita los vértigos argumentales. [9]

Pero, a partir de los vértigos, se podrá advertir acerca de *actitudes básicas* teóricas y prácticas, que tarde o temprano acaban con el argüir generando palabras engañosa y vértigos argumentales. Recoge, como "lección de prudencia, de sabiduría", en esta regla :

IV. Atiende que tus argumentos no sucumban a la tentación de la certeza o a la tentación de la ignorancia, pero tampoco a la tentación de poder o a la tentación de la impotencia.

Enumera también diez "indicios de la incertidumbre de la razón". Aquí nos interesa particularmente el IV : "Con frecuencia no hay criterios formales, criterios precisos, fijos y generales que permitan distinguir entre dos clases, por ejemplo, entre la clase de los debates vertiginosos y la clase de los debates virtuosos".

Harada se pregunta "qué tan útil puede resultar" el instrumental teórico de Pereda "para enseñar y aprender a argumentar" (Harada 2010, 254). Sus "reglas prudenciales" le parecen "algo vagas" e "idiosincráticas", en el sentido de que reflejan la rara "sensibilidad argumentativa" del autor, "por lo cual no es fácil que otras personas puedan hacer uso de ellas".

Criterios para el análisis de discusiones en el aula desde estas categorías

Tomando en cuenta las referencias teóricas anteriores, intentamos ahora, si bien no elaborar grillas interpretativas que quizás rigidizaran excesivamente nuestros análisis, sintetizar en algunas preguntas a plantear al *corpus* estudiado estos criterios de análisis

Criterios rítmicos

Nuestro intento es determinar cuáles son los *buenos ritmos* o *ritmos deseables* en una discusión en el aula.

Pero esto sólo puede hacerse a partir de la descripción de los ritmos que se van dando para luego justipreciar su valor. Y tomando en cuenta que los instrumentos de observación son incapaces de captar todo lo relevante, lo que parece ser una característica esencial del conocer humano. Para ello desagregamos las siguientes preguntas :

Criterios descriptivos

1. ¿Cuáles son los *ritmos* (y *arritmias*) que se dan en la sesión observada ?
2. ¿Qué tipos de ritmos organizan el *ejercicio del poder* en la clase, jerarquizando y clasificando, personas y subgrupos en el interior del aula, así como al colectivo de la clase en su conjunto ?

Criterio valorativo : aceptabilidad de las intervenciones

3. ¿En qué medida los *modos de fluir* logran hacer que cada *intervención* sea *singular* y *discutible* (en el sentido de digna de ser *compartida*, aclarada, comprendida, valorada, discutida) ?

Criterios valorativo : euritmia, valoración positiva de los ritmos como deseables o buenos.

4. ¿Los ritmos resultan favorables a la *individuación* personal y colectiva ? ¿aumentan la *fuerza* -poder, potencia- individual y colectiva ? ¿Cómo juegan en eso los *subgrupos* ?
 - lo singular y lo colectivo, la individualidad y la solidaridad, ¿se refuerzan mutuamente ? (o se oponen)
 - los ritmos -individuos, subgrupos, grupo- ¿se *cambian*, se *reinventan* para abrir futuros deseables (o se esclerosan, se cierran) ?
5. El ritmo de *tensión* o *conflicto argumentativo* ¿es fuerte o débil ? ¿se debilita o se fortalece en su fluir ? (Nos propusimos analizar las *escenas conflictuales argumentativas* tomando en cuenta la idea de Coser de que se refuerza la individualidad y la comunidad, cuando no se parte de "acuerdos previos" sino de *tensiones* que obligan a

Análisis de aula : ritmo, concepto, vértigos argumentativos

individuaciones fuertes y refuerzan la comunidad y la de Simondon que entiende que el *equilibrio estable* es el más bajo nivel de energía, en cambio las *tensiones internas* inducen a *reorganizar el campo*)

6. Los "eventos" (la discusión, sus etapas, las intervenciones extensas), tendrían *principio, desarrollo y consumación*, que debería generar la *tensión* necesaria para la "siguiente", según Langer :

- En lo colectivo (la clase, sus partes, sus grupos) : ¿tienen ritmo ? ¿generan condiciones de tensión o crisis para seguir (en otra clase o otro evento) ?
- En lo singular ; los participantes en la actividad, antes de ella o después de ella (o en sus conclusiones finales) ¿cambian ? ¿dejan abiertas tensiones para sí, para otros, para el grupo ?

7. Según Zorrilla los distintos *acontecimientos* afectan y tienen efectos *simultáneos* en otros niveles :

- ¿Cómo se relacionan entre sí los acontecimientos en distintos niveles ?
- ¿Cómo afectan diacrónicamente el desarrollo y ritmo de la clase, las arritmias, cortes, etc.?
- ¿La sesión argumentativa en su conjunto, es experiencia vital de acción de todos los interlocutores ? (o más o menos se limitan a seguir lo que se espera de ellos)

Criterios valorativos sintéticos

1. Las ritmicidades ¿son *fuertes* o *débiles* ? En el sentido de que sólo las primeras serían un buen ritmo para comunidades argumentativas.

2. La sesión argumentativa en su conjunto ¿es *experiencia vital activa* para el colectivo y cada uno de los participantes ?

3. Los eventos individuales y la sesión misma en tanto evento : ¿abren o cierran procesos posteriores ?

Criterios para analizar conceptos

Observamos cómo son utilizados y trabajados los conceptos en el aula. Qué importancia se les da. Cómo afectan la calidad de cada argumento y de la discusión en general.

Criterios de selección

Utilizaremos los siguientes criterios para seleccionar las palabras y conceptos a estudiar :

- Los que aparecen de modo más reiterado o repetido
- Los que aparecen como importantes en la cuestión a considerar o que aparecen como relevantes para los participantes en la discusión
- Los que son más trabajados conceptualmente en el transcurso del debate (si los hay)
- Aquellos cuyo uso induce en el debate o podría inducir a falacias o vértigos argumentativos.

Criterios de análisis descriptivo y valorativo

a. ¿Se analizan y explican los términos y conceptos ? ¿Se alude a cómo han sido formados ?

- b. ¿Se los define ? ¿Se los elabora ? ¿Se los precisa ?
- c. ¿Se los distingue ?
- d. ¿Se los clasifica ? ¿Se los categoriza ? ¿Se determina su tipo y sus grados ?
- d. ¿Se estudian las relaciones entre ellos ?
- e. ¿Qué rol juega ese concepto en esta concreta discusión argumentativa ?

Criterios para identificar y analizar violencia y "vértigos argumentales"

¿Hay formas de "violencia en estado bruto" en el debate ?

¿Qué grado de "violencia argumental" puede detectarse, en general, en el debate ?

¿En qué medida los integrantes del grupo son "esclavos de sus propios argumentos y puntos de vista" ? ¿En qué medida se "vuelven" tales en el proceso argumentativo ? ¿En qué medida se liberan de esa esclavitud ?

¿Cuáles son los *momentos puntuales* de mayor violencia ? ¿Quiénes son sus *protagonistas* ? ¿Hay cambios hacia mayor o menor violencia en las intervenciones ?

¿Hay una *gradación* hacia mayor o menor violencia argumental en el debate en general ?

¿En qué medida los "vértigos", son una "atracción atroz" que va atrayendo a varios participantes ? (Relación con ritmo : "¿Podría hablarse de un *ritmo vertiginoso* ?) ¿Es posible advertir *resistencias* a esos vértigos ? ¿esfuerzos por no dejarse atraer ? (¿Podría hablarse de un ritmo virtuoso ?)

¿En qué medida se *va saliendo* de los vértigos y de la violencia en el desarrollo del debate ?

Análisis de un debate en el aula

Consideraciones introductorias

Este debate forma parte de las actividades planificadas por el equipo investigador [10] para observar la argumentación en las primeras etapas de su estudio. Se desarrolla en dos "horas-aula" de filosofía. A primera hora se realizan las dos actividades individuales y escritas. La segunda, se dedica un debate argumentativo, oral y colectivo, con la siguiente pauta : "Imaginen que ustedes son el Parlamento y tienen que decidir argumentando (a favor o en contra) sobre el reconocimiento legal del matrimonio igualitario". Se solicitó al docente coordinar el debate.

El salón es amplio, cómodo, luminoso, bien amueblado. El clima es muy frío, sin calefacción. Participan el profesor del curso (P6), una estudiante de profesorado de filosofía que realiza su "práctica" en este grupo, 2 investigadores y

21 estudiantes (14 mujeres y 7 varones). El ámbito es apto para sostener una discusión argumentativa. Los estudiantes están dispuestos en un gran semicírculo que permite que todos se vean. Esa organización funciona en todo el curso de filosofía. Sin embargo, parece haber agrupamientos por afinidad y sexo. No hay distorsión por la presencia de investigadores : el grupo habían sido visitado por uno de ellos en sendas clases de filosofía y biología, y conocían las características de la investigación. Las dos actividades anteriores despertaron interés en los estudiantes.

El profesor actúa de pie, moviéndose preferentemente a la izquierda o delante de su mesa y dirigiendo sus miradas y palabras ora a todos, ora a un subgrupo, ora a un estudiante en particular. Gesticula con brazos, hombros y manos que a veces pone en los bolsillos de su abrigo.

Queda resaltada cierta jerarquía en relación a los estudiantes por su posición más elevada y central, y por su libertad de movimiento. Asume un rol protagónico (no el de mero coordinador). Actúa formulando preguntas, sintetizando intervenciones, aportando información, entrando en la discusión pero sin expresar opinión. A veces selecciona interlocutores. Las miradas y palabras de los estudiantes tienden a dirigirse hacia él, de modo que los ritmos del debate dependen mucho de su mediación. Esta centralización del debate podría incidir negativamente en la generación de *buenos ritmos*, que lleven a individuaciones singulares y colectivas. [11] Simultáneamente se van dando intercambios paralelos entre vecinos de asiento. [12]

Análisis del punto de vista de los ritmos

Principio

Los movimientos que se desarrollan al inicio del debate, influyen sensiblemente en su *manera de fluir (ritmo)*. Por eso nos detenemos en el análisis del *planteo* de la discusión. (1-20)

Descripción

El profesor comienza : "La actividad 3 es oral y colectiva. Es decir, vamos a participar todos hablando ¿verdad ? Creo yo que eso se entiende...Dice : 'Imaginen que ustedes son el parlamento'. El parlamento es ahí... donde están los políticos". Se oye un "¡Ya lo sé !" y muchas risas. Este modo de introducir el debate "rompe el hielo" y da cierta informalidad a la discusión, facilitando un flujo "descontracturado". Pero también arriesga trivializar la discusión.

Un alumno pide la palabra, el profesor dice "ya te doy la palabra". Pero, antes de hacerlo *define el ritmo de la discusión, la manera* en que deberá transcurrir, planteando expresamente una forma de *organización* del debate : "Como para arrancar con la cosa estaría bueno encontrar una persona que argumente a favor y una persona que argumente en contra". No permite que el alumno que había pedido hablar organice su exposición según su propia *manera*, y que luego el colectivo vaya buscando su propio ritmo, sino que impone el suyo embretándolo con una "pregunta compleja" (es decir, que supone la aceptación de lo que acaba de decir en condicional ("estaría bueno...") : "¿Querés argumentar a favor o en contra ?". Ante la respuesta del alumno ("a favor") pregunta "¿quién se anima, o quiere, o piensa argumentar en contra ?" Tras un silencio, tímidamente, una alumna se *anima* : "...Podría ser yo,...pero igual no...". El profesor dice : "Bueno, dale, dale...Si nadie más... por lo menos para arrancar y después vemos que sucede". Alumna : "Es que no sé qué decir... Si no aparece nadie más...". Profesor : "Bueno, para empezar y capaz que alguien después cuando vos empieces te ayuda".

Comentario

Nuestra propuesta buscaba generar energía en base a *tensiones* poniendo a los estudiantes ante la necesidad de llegar a una decisión, mediante una deliberación argumentativa, frente a una cuestión de actualidad que se estaba discutiendo en ese momento en el Parlamento. El docente, asumiendo el rol de coordinador del debate, opta por partir de posiciones asumidas previamente al debate, encarnadas en dos estudiantes. Con ello las *tensiones* aumentan, pero podrían esclerosarse las posiciones iniciales en polos inconciliables. Ciertamente también obliga a considerar el punto de vista del otro, lo podría dar lugar a la búsqueda de alternativas. Pero difícilmente daría paso a la colaboración conjunta en reflexión y argumentación en uso de la razón pública tendiente a una toma de decisiones satisfactorias. Porque al abroquelarse desde el inicio en torno a una decisión personal ya asumida, los argumentos resultarán orientados hacia su defensa (no hacia su crítica, puesta en duda o admisión de la posibilidad de cambio) y los argumentos de la otra parte serán tomados en cuenta más bien para refutarlos. En vez de enderezar el debate argumentativo hacia la difícil resolución racional del conflicto real planteado, la argumentación tenderá más bien a reducirse a recursos verbales de defensa y ataque de posiciones ya tomadas. La argumentación, entonces, arriesga convertirse en mero instrumento de defensa de juicios previos, cerrados a su examen racional.

El *conflicto* específicamente *argumentativo* ¿será fuerte? Todo hace pensar que queda desde el inicio *debilitado* (reducido a una especie de *juego floral*) desde el momento en que queda desligado del *problema real* que lo motiva, de modo que el *conflicto* deja de ser real y se reduce a oposición de prejuicios (opiniones) y de habilidades de argumentación.

Quizás al traducir la propuesta como un "colectivizar" lo realizado en las actividades anteriores el profesor haya buscado debilitar la tensión sugiriendo un *intercambio* que no necesariamente es "decidir argumentando". Pero esta suavización del conflicto podría ir en desmedro de la "buena calidad" de la discusión (de acuerdo a los criterios de Coser y Simondon) en tanto disimula la gravedad de lo que está en juego y los posibles *conflictos* entre distintas perspectivas que, en el caso planteado, también se refieren a *materialidades* y al *cuerpo* propio y ajeno.

Paradójicamente, este tipo de *ritmos débiles* que tienden a negar la presencia de la *conflictividad* en la base de las experiencias humanas singulares y colectivas para lograr una convivencia "pacífica" o "tolerante", de algún modo hacen fútil el uso de la argumentación racional para posibilitar formas de convivencia individual y colectivamente deseables (aunque siempre provisionales).

Resultará difícil que cada *intervención* - por más que pueda ser *tolerada*- pueda ser compartida, comprendida, valorada, y por tanto *digna de ser discutida*, y no meramente incomprendida o rechazada por otros. ¿Resultarán ritmos favorables a la *individuación* (o *subjetivación*) *personal y colectiva*?

El *ritmo* elegido se aparta también de las formalidades parlamentarias habituales, y no toma en cuenta la discusión sobre la *carga de la argumentación* (que en este campo cumple una función análoga a la de la *carga de la prueba* en el campo jurídico).

Con algunos "quizás" y algunas preguntas, quisimos mantener un tono dubitativo respecto a conclusiones que insinuamos. Con ello queremos abrir algunos problemas de índole teórica y práctica más general, que hacen a la argumentación su enseñanza y su aprendizaje y sobre los que volveremos más adelante. Por ahora, y en lo que respecta al resto de esta actividad: ¿En qué medida influye o no en que sea un debate *eurítmico*, una experiencia vital de acción para todos los interlocutores? ¿En qué medida quedan abiertas tensiones y caminos a recorrer?

Desarrollo

Descripción (25-35)

El alumno P6A, que fue interrogado, se manifiesta "a favor" de la ley de "matrimonio igualitario". P6 pregunta "¿Quién se anima o quiere o piensa argumentar en contra". Tras algunos segundos de silencio, una estudiante de origen brasilero (P6C) dice dubitativamente : "podría ser yo...", pero teme quedarse sola en esa posición. El profesor la anima para que la sostenga y ella acepta. En seguida se dirige a P6A diciéndole : "escuchamos tu planteo argumentado". Como la respuesta no es inmediata, P6 interviene para subrayar que se plantee la cuestión como si "fuéramos realmente parlamentarios", como si toma de decisión tuviera efectos reales.

El alumno reitera lo que puso por escrito : que está a favor "porque, a pesar de que a veces los discriminamos y nos reímos de bromas que hacemos, cada uno puede hacer lo que quiere y elegir lo que quiere, lo que le gusta. Pienso que está bien, a mí no me molesta". [13]

Comentario

La libertad de acción se afirma, no como *principio* o *norma* a discutir, sino como *presupuesto* que queda fuera de debate y se erige en *criterio* para tomar decisiones. Es decir, se presenta como formando parte del "fondo común de creencias compartidas" (Piacenza, 1994) por un grupo que no requieren ser justificadas ante él.

Choca la expresión "porque, a pesar...", que aparece en las versiones escrita y oral. Se diría que el alegado derecho a la libertad no implica un juicio condenatorio a cierto "fondo común" de *actitudes* compartidas que la niegan. Esas actitudes que dan al menos *minimizadas* o toleradas : se podría ejercerlas y al mismo tiempo reconocer verbalmente, como hecho y derecho, la *libertad* de cada uno. Tal libertad implicaría el *derecho* a cierto grado de discriminación y no implicaría el *derecho* a no ser discriminado o ridiculizado. El argumento implica cierta *incoherencia* de la que el hablante no es consciente.

El "a mí no me molesta", que aparece como argumento subsidiario en la versión oral, recurre como *criterio* decisivo de una legislación "universal" a la mera opinión basada en una sensibilidad personal. Habiendo sensibilidades y opiniones distintas, no sería posible legislar sin provocar "molestias" a algunos, y no habría posibilidad de discusión argumentativa racional para tomar de decisiones respecto a una normativa general basada en el criterio de la libertad individual de hacer lo que se quiera o guste.

Esta primera intervención incluye un elemento que se reitera, con variantes, en otras : cierta tendencia a tratar como *indiscutibles* las diversas opiniones y gustos *previos* a cualquier argumentación que, sin embargo, son las que fundan la necesidad o sentido de ésta.

Interesa recalcar aquí, la *arritmia* (o cambio de ritmo) que esta intervención introduce en el desarrollo del debate. Le quita el carácter de *seriedad* en que insistía P6 : ¿cómo podría discutirse en esos términos "como si fuéramos parlamentarios" y la decisión a que llegáramos fuera a tener "efectos reales" ? El ritmo que queda abierto es el de un *juego* sin consecuencias efectivas.

También roza un problema que tiene relación con la esencia de la *argumentación* : ¿Se trata de llevar una cuestión hasta el "fondo de creencias compartidas" por un grupo y detenerse ahí donde se *convence* el interlocutor de que lo puesto en discusión se acomoda con ese fondo ? Y, por tanto ¿habría que afirmar que no puede haber argumentación racional (sino sólo "fuerza bruta") [14] si no hay o si no se hace manifiesto un fondo compartido de creencias ? ¿No habría, entonces, posibilidad de *argumentación filosófica*, si lo rigurosamente filosófico exige poner en discusión los principios ? (Ranovsky, 2009) O, por el contrario : ¿Se trata de argumentar siempre, en cualquier contexto, con cualquier interlocutor o auditorio ? ¿Hay que poner en discusión incluso los principios ? ¿Es necesario argumentar, justamente, ahí donde *no* hay un fondo de creencias o de actitudes compartidas ?

Descripción (36-38)

P6 glosa la exposición del estudiante : "No te molesta, pensás que está bien, que cada uno es libre de hacer lo que quiera o lo que le gusta. A pesar de que reconoces que los discriminamos". Inmediatamente pasa a pedir los argumentos "en contra" a P6C.

Comentario

El acto de *glosar* la exposición del estudiante tiene *efectos*. En lo que afecta a los *ritmos*, incide en que el modo de fluir de la discusión se *canalice* en el modo propuesto por el docente : la exposición argumentalmente fundamentada de opiniones opuestas. Otros actos docentes (como interrogar a los estudiantes si han *escuchado* con claridad, si hay *entendido* a su compañero, si necesitan *aclaraciones* de éste ; o como guardar *silencio* a la espera de intervenciones) podrían haber generado canales menos orientados, más exigentes de activa participación estudiantil.

Pareciera que la asunción por parte del docente de la función de *glosar* (o *resumir*) supone que alguien no escuchó o no entendió. Parece suponer también que el profesor siempre *escucha*, *no se distrae*, *comprende*, es capaz de *explicarlo que otro dice* en menos palabras, más claramente, mejor. La *glosa* (o el *resumen*) fortalecen el lugar de la autoridad docente, a la vez que desestimula los esfuerzos estudiantiles por mejorar su capacidad de comprensión y la calidad de su modo de expresarse.

La *glosa interpreta* el discurso, afectando (en este caso muy fuertemente) el contenido de lo expresado. Podría decirse que tiende a *sustituir* el discurso original, cambiándolo por otro *distinto* a la vez que más sencillo, menos ambiguo, menos necesitado de interpretaciones, menos *discutible*. P6 lo hace *cambiando el orden* del discurso de P6A : el primer argumento (¿el más importante ?) pasa a ser el *sentimiento personal* ; lo que sea que "*está bien*" es conclusión de ese argumento ; la libertad individual de hacer es un dato complementario ; el "a pesar" se interpreta como un "reconocimiento" autocrítico de una actitud habitual que quedaría *deslegitimada* por la asunción de una posición *a favor* del "matrimonio igualitario". Con eso reconduce hacia un ritmo que *habilita* un debate argumentativo (cosa que, como señalamos antes, puede ponerse en duda en el discurso del estudiante), pero a costa de *debilitar* las tensiones implícitas en la exposición del estudiante, de *ahorrar* a los estudiantes el trabajo de expresar su pensamiento y de comprender mejor, como condiciones para el *buen ritmo* de una discusión.

La *interpretación* del docente no deja lugar a un *ritmo* que pase por el trabajo de *comprensión* de los discursos, inhibe la labor *crítica* sobre los mismos. Particularmente, no trabaja las "buenas prácticas" de *evaluar argumentos*, ni de *argumentar*. *Cierra* de entrada la *evaluación* de la *fuerza* y validez de los argumentos propios y ajenos. La discusión se centra en la oposición de posturas asumidas y el registro de argumentos, [15] de modo que podría entenderse que lo *importante* está en los *contenidos* de dichas posturas, y no en el *proceso de discusión argumentativa* que lleve a tomas de posición de índole racional en problemas que atañen a la comunidad y no admiten soluciones simplistas. Se arriesga así a la mera acumulación de argumentos que no se sopesan o valoran ; a que no se enseñe ni se aprenda a argumentar.

Descripción (40-68)

P6C da sus argumentos por la posición en contra. Utiliza argumentos distintos en la parte escrita y en la oral. Habla de modo rápido que no se entiende bien. [16] Quizás el argumento se oriente hacia considerar que la protección legal de las uniones homosexuales produciría efectos negativos sobre la familia y la generación de hijos. [17] El profesor la interrumpe : "A ver si te entendí". La joven continúa hablando y también otros voces, pero el profesor predomina : "A ver si entendieron lo que dijo" y comienza a glosarla : que si se legalizara el matrimonio gay, tal vez

muchos "se animan"... Ella lo interrumpe, y P6 dice : "¿A vos te parece que, en realidad, porque la ley no lo permite los gay no conviven ?" La alumna dice que sí y que conoce gente que "quisiera ser pero que tiene miedo" y "gente que ya fue pero ahora ya está casada" (con alguien del otro sexo). P6 superpone su voz con tono pícaro : "¡Pero volvió !" ; P6C "ya está casada y tiene hijos y..." P6 "De aquel pasado oscuro..." P6C "¡No es como una obligación, no es una obligación !". P6 "¿Qué piensan de lo que dice P6C ? Hay una cosa que parece clara... Si lo permiten se va a llenar de matrimonios homosexuales. ¿Qué piensan de eso ?"

Comentario

La posibilidad de *euritmia* se desmorona. El profesor, que permitió la exposición, parcialmente cambiada por su interpretación, de la argumentación por una posición, ahora no permite el desarrollo completo de la argumentación contraria : la interrumpe dos veces para interpretarla algo burlescamente, cuando ella no lo acepta (o, simplemente, sigue con su exposición). La agrede con una pregunta que (¿conscientemente ?) la malinterpreta. Cuando ella responde con ejemplos la ridiculiza dos veces. Cuando ella lo "desmiente", pide la opinión de los demás induciendo claramente a que la respuesta sea rechazar el argumento (en la versión dada por el docente) y, con él, la posición sostenida.

El *ritmo* que venía planteado el docente al comienzo, de presentar dos posiciones y escuchar sus argumentos sin valorarlos, cambia. La *carga de la argumentación* cae ahora sobre la segunda opinión, que sí es discutida. El docente toma posición por el contenido de una de las partes, de modo que del descuido de lo argumentativo en ambos casos se pasa a una contra argumentación falaz que propone, pide y genera una *atracción irresistible*, un ritmo de *vértigo argumentativo*...

Descripción/comentario (70-190)

A partir de este momento se pierde la referencia al tema en discusión y el debate gira sobre la expresión de opiniones en torno a argumentos relativos a determinados efectos que tendría la aprobación de la ley.

Del punto de vista rítmico, inducida por la pregunta del docente que cierra el movimiento anterior, se abre un nuevo evento con intervenciones superpuestas, que se articula en torno a la pregunta de un alumno sobre "cómo vivirán" los hijos adoptados por matrimonios del mismo sexo, dos padres, dos madres.

El asunto no tiene relación con el debate sobre la reforma de los artículos del código civil referentes al matrimonio : el régimen legal uruguayo no exige el matrimonio como condición de adopción y reconoce la unión concubinaría entre personas del mismo sexo. Esta inatención pasa inadvertida : de modo que el debate fluye en el seno de un *vértigo argumentativo*.

Un estudiante se pronuncia valorando globalmente el asunto de los hijos de matrimonios homosexuales : "eso está mal". Lo que provoca la aparición de "pseudo-argumentos" en forma de chistes maliciosos (discriminatorios) que a su vez generan risas.

El profesor se esfuerza por reordenar el debate pidiendo el *fundamento* de esa valoración. Ante la debilidad del mismo (que hay "*derecho* a tener una madre") intenta que los estudiantes problematicen la distinción entre *hechos* y *derechos* y se centren en las *diferencias* que introduciría en eso la aprobación del matrimonio igualitario. Pero, pese a ello, la discusión sigue transitando en torno a presuntas ventajas e inconvenientes -económicos, afectivos, educativos- de la adopción o fecundación asistida por parejas homosexuales.

Y se sostiene dificultosamente entre conversaciones laterales, irrupciones de comentarios jocosos, intervenciones superpuestas, pedidos de palabra que no son atendidos. Todos *acontecimientos* que, generados *sin crónicamente* por el evento central, lo afectan *diacrónicamente*, según sus propios ritmos que -al menos en el caso de los chistes- *sostienen y ordenan* su propio movimiento *desordenando* el debate, impulsando su *ritmo vertiginoso*.

En el centro del debate hay lugar para la aceptación acrítica de prejuicios *como si fueran* argumentos. En efecto, presentados con *humor*, como juego, sin pretensión de "seriedad", los prejuicios logran pasar sin filtro crítico alguno y resultan de hecho "legitimados" como intervenciones *aceptables*. No lo son de acuerdo a nuestro criterio de análisis porque no promueven la constitución de *individuaciones singulares* (dan por supuesta la validez, para el grupo en su conjunto, de actitudes y opiniones prejuiciosas asumidas y presentadas *como si fueran* gustos asumidos personalmente) ni de *individuaciones colectivas*, pues no procuran ser *discutidos* sino cancelar la discusión (puesto que esos prejuicios integran el *fondo compartido* de opiniones y actitudes que no se cuestionan). Si conducen a formas de *individuaciones colectivas*, éstas serán esclerosadas en sus prejuicios, que *inhiben* (por el *miedo* al ridículo, a la exclusión del grupo) las *individuaciones singulares*, sean éstas críticas, creativas o expresiones de creencias o prejuicios diferentes. El *fondo* de creencias y actitudes compartidas, pasa al *frente*, y compromete o traba la posibilidad de una *euritmia argumentativa*.

El docente reitera esfuerzos -que pasan principalmente por intentar precisar algún concepto, profundizar algún aspecto, imponer silencio- que no tienen éxito.

Tratando de volver al tema pregunta si alguien apoya la posición en contra del proyecto de ley sustentada por C, con la cual dice identificarse : "¿Yo y C estamos en contra nomás ? O ¿no se animan a decir ?" Hay un de silencio. Entonces acude a otro recurso : interroga directamente a una alumna : "Vos que daste medio dudosa ¿sí ? ¿a ver ?"

La estudiante dice no estar ni a favor ni en contra, porque no le molestaría personalmente la ley, pero no le gusta, le da asco, ver parejas del mismo sexo. Es otra versión del primer argumento "a favor", pero aquí no tiene el sentido de defender una toma de posición preasumida, sino que ésta que da pospuesta por la tensión entre distintos "gustos" y las distintas "molestias" que puede provocar en otros el libre ejercicio de la libertad individual de algunos. Se abren caminos : para el trabajo conceptual, para la duda, para la consideración de una tercera alternativa que podría mediar en la dualidad "a favor" / "en contra".

Pero la oportunidad pasa desapercibida en la continuación del discurso de la alumna que, queriendo "ejemplificar", vuelve a la temática de los eventuales efectos de la ley, mencionando el caso de los hijos de un travesti casada (de Argentina) : "la van a odiar" en el futuro. Interrumpen superposiciones, chistes y risas.

El profesor se suma con un comentario irónico : "Es decir : ¡son casi seres humanos, a pesar de que son gay !". Un alumno interviene pidiendo su opinión al profesor ; otro, interpretándola "en contra" para incitarlo a pronunciarse. La insistencia en ese pedido se reitera varias veces durante la sesión, [18] lo que opera como otro factor de distorsión, que no afecta más allá de eso el desarrollo de la sesión porque el docente no accede al pedido.

Análisis del punto de vista de los conceptos

En términos generales las palabras y conceptos no son trabajados en el debate en el aula coordinado por el profesor P6. Ni los estudiantes se preocupan de aclarar o delimitar los términos que usan, ni el profesor pide o da suficientes aclaraciones. Es posible que puedan encontrarse algunas excepciones, pero la tónica es ésta.

1. Nos detendremos en el planteo de la cuestión en debate y seguiremos el tratamiento que se da en ella a los conceptos centrales en juego : *ley*, *matrimonio (casamiento)*, proyecto de ley de *matrimonio igualitario (entre*

homosexuales, gay, etc.) y los seguiremos en sus relaciones con otros conceptos a través del desarrollo del debate (entre paréntesis indicamos los renglones de referencia en la desgrabación).

P6 introduce el término "parlamento" con una "definición" jocosa (3-4) que sugiere que no vale la pena detenerse en "cuestiones de palabras" que todos conocen y que puede usarse para generar un ambiente simpático. Al mismo tiempo, legitima un manejo terminológico y conceptual superficial que hará difícil, incluso, comprender plenamente el alcance mismo del debate. Obligaré a otra intervención docente (26-30) para indicar que el parlamento toma "decisiones" que tienen efectos y que se espera de los estudiantes que asuman ese rol en el debate.

El concepto de *matrimonio igualitario* no se precisa (pero había sido usado en las dos actividades anteriores), ni tampoco los conceptos *ley* y *proyecto de ley*.

La intervención "a favor" del primer estudiante (32-38) pone de manifiesto que no entendió el problema de que se trata (se refiere a discriminación de homosexuales, libertad de elección y si molesta o no a quien opina). El profesor, glosa su exposición sin ninguna precisión conceptual.

La intervención de la estudiante "en contra" (41-49) sí toma en cuenta que se trata de una cuestión legal, que vincula a la "protección" de las personas, que en este caso generaría problemas a la "familia" -entendida con finalidad de "procreación"-. En la discusión posterior tampoco se precisan esos conceptos y se confunde "matrimonio" con "formar una pareja gay", lo que lleva a especular sobre qué harían los gay si se aprobara la ley y cómo vivirían los niños que adoptarían.

Bastante más adelante (267-268) la misma alumna retoma su preocupación central en otra forma : "para mí que si el hombre fue hecho para estar con una mujer..." Lejos de marcar la diferencia de esta conceptualización con la sostenida al principio (ya no se trata de la procreación como finalidad de la familia, sino de la finalidad de los sexos) y someterla a crítica, P6 vuelve a intervenir fuertemente en el debate con "¿Quién dice que el hombre fue hecho para estar con la mujer ?" (obviando el "para mí" de la estudiante) repitiendo cinco veces "¿Quién dice ?" e introduciendo interrogativamente : "¿la Biblia ?", la estudiante contesta "la ley, van contra la propia ley, porque al principio pusieron una ley que el matrimonio era solamente la unión de varón y mujer, y ahora la van a deshacer esa ley ?" (286).

"¿La van a deshacer o la van a ca... ampliar ?" Ante la insistencia de la alumna de que van "contra de la propia ley", P6 aclara que "deshacer implicaría que los hombres y las mujeres no se pudieran seguir casando" (291-292) ; "La van a modificar", dice un alumno (294). "La van a ampliar, no la van a deshacer. No es lo mismo" dice P6 (295). Son los primeros esbozos de trabajar conceptos básicos que están en debate.

La alumna reconoce esto. Quiere decir algo más, el profesor la anima a que lo haga, pero ella se corta : "No... no... No voy a hablar, si no... ¡me van a matar !" (298). El profesor vuelve a animarla, pero ella se niega. ¿Es que la precisión conceptual se vive en el mismo plano que las agresiones anteriores ? Quizás el *ambiente* o los *ritmos* generados difícilmente puedan dar espacio a un debate argumentativo en el aula ; y más difícilmente aún a análisis conceptuales por más elementales que sean.

Mucho más adelante (486-487) la misma alumna, presenta una variación de su argumento : [19] "La ley dice que matrimonio es la unión entre hombre y mujer, y no podemos llamar matrimonio si se casan dos hombres. Si la ley dice..." El argumento se refiere ahora sólo al *nombre* de la institución, pero cae en el mismo defecto que le fuera criticado antes : que la *ley* es considerada como una fuente de autoridad inmodificable. [20] En esta oportunidad el docente vuelve a intervenir, pero no para referirse a ese aspecto sino para "argumentar" por analogía : "¡Shhh ! En algún momento la ley decía que las mujeres no podían estudiar y sin embargo, en algún momento destrozamos esa

ley y les permitimos a las mujeres estudiar : ¿Estuvo mal ?" En relación al trabajo conceptual, el uso del término "destrozar" parece contradecir el trabajo de aclaración realizado anteriormente.

Puede verse que la *negligencia* respecto a "la primera operación de la inteligencia" en lo que tiene que ver con lo que está en discusión, afecta sustantivamente la calidad del proceso argumentativo.

2. Nos referiremos ahora a conceptos que juegan un rol importante en el debate argumentativo y que son manejados por varios actores reiteradamente.

Vamos a considerar los siguientes : *discriminar, gustar, no molestar, hacer/elegir lo que quiere, estar bien*. Aparecen en relación en el discurso argumentativo desde la primera intervención de un estudiante "a favor" del proyecto de ley (P6A) : "Yo estoy a favor porque a pesar de que a veces los *discriminamos* cuando los vemos, y hacemos *bromas* sobre ellos, y nos *reímos* de ellos, pienso que cada uno puede hacer lo que quiere, lo que le gusta... Pienso que *está bien*, a mí *no me molesta*." (32-35)

Hay en esto varias ambigüedades, la mayoría de las cuales se dan a nivel *enunciativo*, pero también a nivel *argumentativo* y *conceptual*.

A nivel *enunciativo*, porque en las tres enunciaciones iniciales el predicado se omite (aunque, sin duda, son "los homosexuales") y sujeto no está definido (además del hablante ¿quiénes "*discriminamos, hacemos bromas, nos reímos*" ?, ¿todos ?, ¿los heterosexuales ?, ¿los varones ?).

En las dos últimas oraciones, lo indefinido es más bien su función : ¿son argumentos secundarios ? ¿son conclusión ? ¿qué relación hay entre ambas y con el argumento ?

A nivel *argumentativo* no está clara la ilación de los argumentos con la conclusión (estar a favor de la ley). ¿Qué tiene que ver el "poder hacer" de cada uno con el proyecto de ley que se discute ? ¿Qué rol juega el hecho de la discriminación ? ¿Qué rol juega que algo "no me moleste" ?, ¿es un argumento ?

A nivel terminológico y conceptual. "A pesar de que" : ¿indica *reconocimiento* de un defecto ?, ¿expresa una culpa ?, ¿quiere *confesarla, excusarla, minimizarla* ? ¿procura *compensar* algo (discrimino a los homosexuales, pero apoyo una ley que los favorece) ? "*Puede hacer*" : ¿es un poder de hecho o de derecho ? Si es lo segundo ¿qué límites tiene ? ¿en qué se funda ?

Discriminar, es una palabra habitual, usada en el sentido de "Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.". Designa una acción actualmente cargada de connotaciones negativas. *Poder hacer lo que se quiere... Lo que gusta... Lo que no me molesta* : ¿En qué sentido ? *Está bien* ¿en qué sentido ? ¿por qué ? ¿Cómo se trabajan estos conceptos en el proceso argumentativo ? ¿Qué rol juegan en él ?

Las imprecisiones señaladas posiblemente tengan que ver con características generales -no sólo lingüísticas- de una forma de comunicación de uso habitual entre los jóvenes cuya intelección depende del contexto y -principalmente- del grupo en el cual se da (a veces como jerga y cumpliendo funciones de definición, integración y delimitación del grupo, excluyendo de su comprensión a otros). Su manejo público en el aula, en este caso, tiene una función positiva en la medida en que incluye a diversos subgrupos, al docente y a otros oyentes. Pone de manifiesto que, en poco tiempo, se ha logrado un ambiente de confianza e identificación, propicio para el trabajo colectivo.

Pero las ambigüedades señaladas interfieren fuertemente en la comprensión de los participantes y, concretamente, en el inmediato resumen aclarativo, pero en realidad interpretativo, que hace el docente (36-37) : "No te molesta, pensás que está bien, que cada uno es libre de hacer lo que quiera o lo que le gusta. A pesar de que reconoces que los discriminamos. Bien..."

El cambio del orden enunciativo *interpreta*. Eliminando algunas ambigüedades (lo que incide en el nivel *argumentativo*). Pero aquí nos interesa destacar el juego de los términos y conceptos en este cambio. La desaparición del "porque" inicial del estudiante puede reducir la ilación argumentativa. Sería una suma de opiniones aisladas, cuyo peso relativo no es el mismo que el del original, particularmente en el caso del "*No te molesta*" que, aquí, aparece como argumento básico. La función del "a pesar" se ubica en un lugar donde cambia su sentido. El *poder hacer y elegir* queda nombrado como *libertad de hacer*. La referencia a la discriminación, queda nombrada como un *reconocimiento*.

La forma de *aclaración* elegida, que no pasa por clarificar lo que el estudiante quiso decir, sino por interpretarlo y dar por confirmada rápidamente la exactitud de esa interpretación, incide en que los conceptos (y los enunciados) no sean puestos en tela de juicio pero que, en su indefinición, sigan jugando un rol importante en el debate. Es decir : permanecen como elementos de fondo considerados indiscutibles acriticamente. Así los preconceptos y prejuicios más usuales (¿lo "políticamente correcto" ?) operan como criterios definitivos (en esta discusión, frente a otros conjuntos de preconceptos y prejuicios que se viven como incompatibles e inferiores *desde* los propios preconceptos y prejuicios) y traban la argumentación y el libre desarrollo del debate. Por otra parte, es dable sospechar que no todos tienen tan "internalizados" esos prejuicios o no ven la tensión entre apoyar la ley y tolerar o excusar la "discriminación", y no encuentran espacios para expresar sus dudas.

El criterio de lo que *no me gusta* y *me molesta* aparece más adelante reivindicando no ya el derecho a que cada uno haga lo que le guste, sino el derecho a *discriminar* si otro hace algo que me desagrade : no me gusta ver actos homosexuales ; si los ves, los "jodés" (321-323). P6A afirma hacer lo mismo, pero reitera que *no me molesta* (324) ante lo cual una estudiante acusa : sos un *discriminador* (325). Otro alumno : "Todo el mundo discrimina. ¡Sin querer a veces discriminás !" P6 advierte parcialmente el problema y dice : "por un lado decimos *nos me molesta*, pero por otro los jorobo" (328-329). Pero dado el ritmo del debate, la intervención no logra el efecto de reconducirlo a caminos racionales o argumentales, sino que siguen bromas, risas, malas palabras... Algunos pasan a describir, valorar y defender las (a veces opuestas) actitudes que toman ante los homosexuales (340-360). Más adelante (461) reaparecerá la cuestión de la *discriminación* en el mismo sentido de explicar actitudes frente a los homosexuales (en general personales) en diversas circunstancias cotidianas, de parentesco o de amistad. P6 acompaña esa deriva... Que pronto cae en si "me molesta" cuando se trata de varones, pero no si se trata de mujeres... y del *gusto* de pasa a la excitación sexual y al asco (494-546). Pocos alumnos (de sexo femenino) sostienen no *discriminar* ; reiteradamente lo hace aquella que no acuerda con la ley (608).

Hasta el final del debate (en la ronda de opiniones que realiza el profesor) se reitera sin cambios el cuadro conceptual (o el uso de términos vacíos) tal como se planteó al principio, y las oposiciones simplemente se yuxtaponen : "Cada uno puede hacer lo que quiera. Depende de sus gustos. No me molesta" (615). "Tampoco me molesta ; no me molesta" (620). "Lo único diferente son los gustos. Todos tenemos derecho a lo mismo" (624). P 6 se limita a constatarlo : "casi todos nos centramos desde lo que nos gusta" (650). Y siguen... Sobre el final aparece : "No me importa. No sé" (673) "Yo qué sé, a mí me da lo mismo" (691).

En suma : casi no hay trabajo sobre conceptos. Rara vez se los analiza o explica : en general se los da por sabidos, sin definirlos, ni distinguirlos, lo que produce confusiones, particularmente en lo que se refiere a los *gustos* y *no molestar*, que llegan a contraponerse sin que, en general, se lo advierta. El concepto de *discriminación* no permite siquiera distinguir lo que *está bien* de lo que *está mal* y mucho menos las contradicciones internas de muchos discursos... y prácticas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que, en este caso, los conceptos que son objeto de la específica discusión quedan dejados de lado. Así el concepto de *matrimonio* no es elaborado, salvo en la versión que lo vincula a la *procreación* y a la *familia*, ligada a determinada concepción de éstas, de los seres humanos y de los sexos, que no es compartida por la gran mayoría, pero sin que se den razones. No aparece el concepto de *matrimonio civil* (cuya definición, justamente, es lo que cambia el proyecto de ley) y su relación con otros, como el de *unión concubinaria*; y los múltiples aspectos que afecta: económicos, sociales, políticos, éticos. Todo lo relativo a la *ley* (particularmente en lo referente a su *cambio*) aparece planteado muy endeblemente, así como el concepto de *derecho*.

El debate *se estanca* definitivamente en posiciones aisladas que no parece que, en general, se puedan relacionar con otras de modo dialogal. Las indiferencias finales parecen ser producto de un aburrimiento que también proviene de no sentirse involucrados en la cuestión y de que, quienes se comprometen en el debate (salvo pocas excepciones que no logran mayor receptividad) no lo hacen con el fin de aportar a la solución de un problema colectivo real, sino como modo de defender, excusar o ensalzar sus propios prejuicios y actitudes individuales.

A modo de proyecciones futuras

No desarrollamos aquí el análisis referido a los "vértigos argumentativos". Merece un estudio detallado a partir de la hipótesis general de que el desarrollo de la presente sesión es particularmente *vertiginosa* y es posible detectar *vértigos específicos*, no desligados de los problemas *conceptuales*, que pueden incidir en *cambios de ritmos* (quizás hacia "ritmos vertiginosos", más que hacia "euritmias virtuosas"). De modo que sería importante "cruzar" las tres perspectivas de análisis.

Será entonces el momento de extraer de aquí elementos para analizar y comparar esto con las perspectivas y criterios de análisis que no hemos considerado en este trabajo, con la misma actividad realizada en los otros cinco grupos de estudiantes, con el análisis de la actividad de "cierre", [21] y con *clases* observadas en filosofía y en biología. [22]

Anexos

El resto del artículo [aquí](#).

Bibliografía mencionada

Cooper, Grosvenor y Meyer, Leonard B., *The Rhythmic Structure of Music*. London, University of Chicago, 1960.

Harada O., E. (2010) : "Carlos Pereda y la cultura argumental". México, *Andamios, Revista de investigación social*, vol. VII, nº 14, 225-262, 2010.

Langer, Susanne K., *Sentimiento y Forma*, (1953), México DF, UNAM, 1967.

Michon, Pascal, (a) *Mémoire de synthèse pour l'HDR* (2009) (versión digital, gentileza del autor)

Michon, Pascal, (b) *Les rythmes du politique ; démocratie et capitalisme mondialisé*. Paris, Les Prairies Ordinaires,

2007.

Michon, Pascal, (c) *Deux figures du rythme chez Diderot : l'hiéroglyphe et la manière*.
<http://rhuthmos.eu/spip.php?article849>, 2013.

Pereda, C. (1994) : *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona, Anthropos, 1994.

Piacenza, Eduardo : "El ars disputandi de un manuscrito caraqueño del Siglo XVIII", en Gutiérrez, Carlos B (ed.), *El trabajo filosófico de hoy en el continente. Actas del XIII Congreso Interamericano de Filosofía*, Bogotá, julio 4 al 9 de 1994. (Bogotá, Sociedad Interamericana de Filosofía-Sociedad Colombiana de Filosofía, 1995).

Piacenza, Eduardo : "La teoría de la argumentación de Perelman y los problemas de la carga de la prueba". *Revista Venezolana de Filosofía* 38, Caracas, 1998.

Ranovsky, Alejandro 2009. "La definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza". En Cerletti, Alejandro *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires : EUDEBA.

Thibaudeau, Víctor (2006) : *Principes de logique : définition, énonciation, raisonnement*. Laval, PUL, 2006. V.t. "L'étude de la première opération de l'intelligence au coeur de la formation intellectuelle au niveau pré-universitaire" en Ribeiro, H. y Vicente, J. : *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*. Coimbra, Faculdade de Letras-FCT, 2010.

Vicente, Joaquim Neves : "Do primado de uma *lógica utens* sobre uma *lógica docens* no ensino da filosofia na educação secundária", en Ribeiro, H. y Vicente, J. : *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*. Coimbra, Faculdade de Letras-FCT, 2010.

Zorrilla, Aníbal, (a) *Teoría y práctica del ritmo*. <http://rhuthmos.eu/spip.php?article810>

Zorrilla, Aníbal, (b) *Resonancias discursivas* 2012. Video en <http://anibalzorrilla.blogspot.com/>

[1] En este caso, la identificación de los alumnos sólo está señalada algunas veces, por letras.

[2] "Movimiento regulado por tiempos, medida, cadencia, ritmo, regularidad, compás ; número oratorio, armonía de un período ; proporción regular, disposición simétrica, medida justa ; figura, configuración, forma, carácter" (Vox, Diccionario griego-español)

[3] "Plus ou moins grande qualité".

[4] "coeur".

[5] "Un diálogo en el sentido pleno del término pone en juego una deliberación interior : uno se pregunta sobre el proceso que llevó a cualquier percepción, preferencia, actitud o idea, buscando ligarla a lo que nos condujo a nuestras ideas y principios. Un diálogo supone así una actitud crítica, pero más todavía una actitud autocrítica. Uno mismo se pone en cuestión, de modo que el diálogo puede conducir a un verdadero encuentro con el otro, que conduce invariablemente al conocimiento de sí. Al conocer al otro en sus diferencias, uno se conoce a sí mismo en sus particularidades y en lo que las sostiene y se comprende lo que más profundamente nos une al otro. De ahí se desprende un poder vivir con el otro, esencial a la vida política en una sociedad pluralista que se asume como tal". (id., 28)

[6] Esta investigación considera la argumentación y su enseñanza en la práctica ; no entra, por tanto, en la cuestión curricular que plantea Tibaudeau. También los profesores uruguayos hacen lo que creen mejor, condicionados por su contexto, sus saberes y otras limitaciones. Nosotros trabajamos observando sus prácticas. Es en el nivel de la *argumentación* donde intentaremos apreciar qué pasa, de hecho, con los conceptos y las definiciones. Lo que no implica tomar posición en dicha cuestión, pero sí es necesario consignarla.

[7] La alusión al célebre texto de Aristóteles en la *Metafísica* : "Ser se dice de muchas maneras", alude a la violencia como algo que "es". Forma parte de nuestras *prácticas*.

[8] Es lo que intentamos desarrollar en los párrafos relativos a *conceptos*.

[9] Es lo que estamos trabajando en este punto.

[10] Marisa Bertolini, Isabel González y Mauricio Langon

[11] Otra de las sesiones que seleccionamos para analizar estuvieron dirigidas por docentes que asumieron de modo muy distinto su rol. Esto habilita al desarrollo de un estudio comparativo de la incidencia de diversos "estilos" docentes.

[12] Estos intercambios generalmente no pueden ser observados y son captados en forma de *ruido* respecto al debate general. Sin embargo, estas conversaciones se *ponen en movimiento* por el ritmo de desarrollo del debate ; como, sin duda, se ponen también en movimiento procesos inobservables en el interior de cada participante. Independientemente de las interferencias que puedan provocar en el desarrollo del debate, y de que no sean directamente observables, forman parte del *aprendizaje de la argumentación*.

[13] Esta intervención oral enmarca el problema en ese *criterio* general y se basa, además, en la diversidad (*estética*) de "gustos". En el trabajo escrito, el argumento ("todos son libres de estar con quien quieran") No aparece relacionado con una norma general ni de orden *estético*. En ambos casos, el *deber ser* ancla en el *ser*.

[14] Ver lo dicho más arriba sobre "violencia y vértigos argumentales"

[15] En nuestra propuesta de actividad nº 2, sólo pedimos identificar las "posiciones" y "razones" de los autores, pero no pedimos que se evaluaran sus argumentos. Quizás hubiera sido posible preguntar también por qué argumentos les parecían "buenos" y cuáles no. Es posible que esto haya incidido negativamente en el aspecto que ahora resaltamos.

[16] No se oyen bien ninguna de las 2 grabaciones. Incide en esto : su manejo aún imperfecto y con acento de nuestro idioma, su ansiedad por decir todo, cierto "ruido" ambiente. En la redacción escrita la argumentación es también muy confusa.

[17] La versión escrita incluye la formación de los hijos adoptivos y la transmisión de enfermedades. Se refiere también a la complementariedad de los sexos.

[18] Algunos autores resaltan la importancia de este tipo de preguntas por parte de los estudiantes, en el sentido de establecimiento de una relación de confianza, igualitaria. Este no parece ser el caso. Quizás más bien manifiesta la voluntad de "cerrar" la discusión con el recurso a la autoridad o, simplemente, volver a la idea de una "clase" donde se trata de repetir el saber, la enseñanza o la opinión del docente. Quizás se trate de involucrar al docente (y más adelante, a la practicante) en el debate, lo que, en este caso, implicaría anular los roles de coordinación y observación en el mismo. O asumir el ritmo arrítmico que va teniendo la sesión.

[19] El mismo argumento estaba planteado por uno de los textos de la actividad 2.

[20] El proyecto de ley, posteriormente aprobado, lo que hace es establecer cambios (derogaciones, sustituciones, agregados) en varios artículos del Código Civil referidos al "matrimonio". Esos cambios modifican su definición y adaptan otros artículos a esas modificaciones.

[21] Dicha actividad se organizó utilizando como disparador un episodio (3.3) de la serie "Dr. House", cuya problemática "bioética" es particularmente importante en el "cruce" de las dos disciplinas que observamos : biología y filosofía.

[22] Observamos la clase inicial de filosofía de los seis grupos de alumnos profesores. Durante el año se observaron al menos una clase más de cada profesor de filosofía y biología.