

(\*\*\*) **Josiane Bertoldo Piovesan.** Terapeuta Ocupacional. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica na UFSM. Professora Substituta do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSM.

(\*\*\*\*) **Ana Maria da Luz Schollmeier.** Graduada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha, RS. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

---

## Shakespeare en el aula II

Laura Silva (\*) y Walter Sotelo (\*\*)

Fecha de recepción: agosto 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020

Versión final: diciembre 2020

**Resumen:** Dando continuidad a la ponencia realizada en el año 2017 sobre el choque lingüístico y cultural que implica abordar a un autor como William Shakespeare en el aula, el desafío creativo tanto para el docente como para los alumnos, los profesores autores de la presente han decidido abordar una tarea conjunta de investigación en la tarea áulica con la obra *Romeo & Julieta*. La elección del material implica una mirada adecuada para la población de alumnos de los primeros años de una carrera universitaria artística, propiciando una práctica escénica renovadora y re significativa, considerando las temáticas transversales actuales con el fin de derribar los prejuicios con el autor.

**Palabras clave:** Shakespeare – puesta en escena – dirección teatral – creatividad – pedagogía – investigación – *Romeo & Julieta*

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 101]

---

### Introducción

En el año 2017 la Titular de la Cátedra Dirección Teatral III, Profesora Laura Silva, participó del Congreso Interfaces con el trabajo Shakespeare en el aula, publicado en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación XXXIII. Los temas abordados se sostuvieron en las experiencias recogidas en las comisiones de los años 2016 y 2017 y la obra en estudio fue *Otelo*, el moro de Venecia de William Shakespeare. El resultado de este trabajo permitió arribar a conclusiones favorables respecto al rendimiento esperado de los alumnos, por ello se decidió profundizar variables de metodología e interiorizarse en los aspectos más complejos del abordaje del material. Con el fin de generar una experiencia pedagógica superadora, en el año 2019 la docente convocó a su colega, el Profesor Walter Sotelo -con quien ya ha trabajado en forma conjunta desde el año 1994 hasta la fecha- como docente adjunto de la Cátedra. El equipo docente tomó la decisión de realizar cambios en el contenido del currículo dando así comienzo al presente proceso de reformulación. Para ella eligió otro material del mismo autor, la obra *Romeo y Julieta*. Dicha elección, pretendió crear un nexo entre las variables pedagógicas utilizadas y la indagación en los aspectos que fomenten en el alumno una comprometida toma de posición sobre el material, siempre atentos a desplegar con conciencia una responsabilidad y apropiación total de su obra. La Cátedra ha priorizado especialmente el acompañamiento del alumno en condición de aprendizaje.

### Marco Teórico

John Wain y Harold Bloom en sus libros *El mundo vivo de Shakespeare* y *Shakespeare: la invención de lo humano*, respectivamente, coinciden en que *Romeo y Ju-*

*lieta* es una obra temprana en el canon shakespeariano que tiene estructura de comedia y que Shakespeare la convirtió en una tragedia casi de manera arbitraria dado que, de no haberse producido el sino trágico preexistente al encuentro de los amantes de Verona y expuesto en el coro que da inicio a la obra, ellos bien podrían haber desarrollado sus vidas en Mantua como vemos en tantas de sus comedias.

Tal es así, que Harold Bloom enmarca a la obra en “las tragedias del aprendizaje”, evidenciando a un Shakespeare que aún está en una etapa creativo dramática donde no domina por completo el arte de la tragedia que lo consagrará luego y que sí vemos en sus producciones más renombradas.

Según los mismos autores, en contraposición: *Otelo* – perteneciente al Período Negro según el canon tradicional o al de las *Grandes Tragedias*, según Harold Bloom- es una obra madura: en la misma Shakespeare plantea una tragedia que comprende al hecho trágico como una acción que también tiene que ver con las decisiones de los seres humanos. Allí Yago es un instigador capaz de promover el asesinato de una mujer por mano de su propio marido. La Cátedra sostiene que todas las obras de Shakespeare y aún en las comedias, plantean -de una forma u otra- una denuncia. Shakespeare siempre está en su aquí y ahora. En *Otelo* hay una denuncia clara: lo observamos en el texto de Emilia en el acto IV, escena 3, cuando dice “Que sepan los maridos que sus mujeres gozan de sentido, igual que ellos. Ven, y huelen, y tienen paladar tanto para lo dulce como para lo ácido, lo mismo que sus maridos”, texto considerado por Stanley Wells en su libro *Shakespeare: Sex & Love* como el primer manifiesto feminista de la dramaturgia moderna.

Esa denuncia, en nuestro aquí y ahora, es muy vigente, dado el contexto global que estamos atravesando como

sociedad –dentro de la llamada cuarta ola feminista- y subrayado por el hecho de que en la obra se produce el asesinato de dos mujeres en manos de sus propios maridos: Desdémona por Otelio y Emilia por Yago.

De tal manera la investigación precedente tuvo como resultado casi unánime por parte de los alumnos, en su toma de partido, la identificación del acto del femicidio como hecho denunciado.

Por ello, la Cátedra entiende que Romeo y Julieta al ser una obra temprana del autor en estudio exigiría y propondría a los alumnos un trabajo de análisis y toma de partido que permita bucear en aspectos diferentes a la historia de amor que aparece como tema dominante.

Según John Wain, en la obra no se cuestiona el enfrentamiento entre Montesco y Capuleto y que esa es una de las razones por las cuales el hecho trágico que culmina con el suicidio de los jóvenes amantes, convierte a la pieza en un material inmaduro. Para la Cátedra, si bien los personajes no se lo cuestionan, ello no implica que el espectador no se lo cuestione. El equipo docente entiende que si bien ningún personaje se cuestiona el enfrentamiento, Shakespeare como autor expone ese cuestionamiento y se lo entrega al público como así también al director.

Ello se condice con la idea planteada por varios autores y críticos que denominan al teatro shakespeariano como un teatro participativo, donde el espectador debe completar la dramaturgia.

Por eso también, es que la Cátedra ha tomado la decisión de que los alumnos trabajen el espacio isabelino en el aula (esto es, a tres frentes simultáneos), donde todos los vectores nos atraviesan a todos: actores y espectadores por igual.

El equipo docente ha trabajado sobre el dilema que propone Roland Barthes en su libro Ensayos críticos donde se cuestiona: “¿Hay que representar al teatro antiguo como de su época o como la nuestra? ¿Hay que reconstruir o transponer? ¿Subrayar parecidos o diferencias?” En ambos extremos, Barthes, ha notado que quienes tenían a su cargo esas experiencias parecían no haberse formulado si las temáticas de las obras elegidas los concernían o no y, de hacerlo, de qué modo o en qué aspectos como teatristas de la actualidad.

Esa multiplicidad temporal suele llevar a confusión al director de escena actual, entendiéndolo la Cátedra que, en primer lugar, se debe elegir uno de los tres tiempos en que se produce una dramaturgia: el tiempo del autor, el tiempo en que se desarrolla la obra y el tiempo en que será puesta en escena. Ello, sin perjuicio de apelar a anacronismos en los elementos semióticos de la puesta que puedan remitir al material original pero que deben estar debidamente justificados.

Para la Cátedra, la única relación posible con la obra de William Shakespeare es la conciencia que podemos tener de su situación histórico-social (su allí y entonces) en armonía con el contexto en que el material se pone en escena (nuestro aquí y ahora). Ello tornará al material más reconocible para el espectador actual.

Centrándonos ya puntualmente en el material elegido: la tragedia de Romeo y Julieta, y entendiéndolo a la tragedia como el “arte de la constatación” según lo expresa Roland Barthes, poner en escena la obra tal como se

realizaba en época del autor, excluiría al espectador de unos de los elementos fundantes del hecho teatral que es la relación actor-texto-espectador.

En ese sentido, es muy válido el ejemplo que Barthes expone respecto de una representación de La Orestíada de Esquilo, donde el libretista que llevó adelante la versión, propuso que el coro permaneciese sentado y que cada coreuta tuviera frente a sí un atril en el cual leer su texto. Sabemos que el coro griego bailaba, pero también sabemos que aun bien reconstruido el baile, el mismo no produciría en el espectador el mismo efecto que en el siglo V, por lo que siempre es necesario buscar equivalencias.

En otro orden, pero siempre dentro del desarrollo pedagógico, está el trabajo con el actor como uno de los ejes de desarrollo del currículo.

Allí la Cátedra entiende, dada su especialidad en el autor, que si bien todos los personajes de Shakespeare manifiestan ‘sentimientos’, estos no son de modo alguno psicológicos, ya que el arte psicológico es en principio un arte del secreto, de lo no dicho a la vez que expuesto, donde el personaje se nos presenta como un individuo habitado por sus pasiones de modo inconsciente.

Por el contrario, el arte de la tragedia se funda en la absoluta literalidad donde la pasión está por completo expuesta y dirigida al espectador. Un personaje del arte psicológico no dirá nunca “soy un juguete del destino” al público. Romeo lo hace. Esa tarea con los actores en el aula por parte de los alumnos de dirección, resulta de vital importancia para el equipo docente, sobre todo en esta época en la que se ha instalado el concepto de verdad escénica que produce muchas veces insatisfacción en el actor cuando ‘no siente’ lo mismo que el personaje. Entiende el equipo docente que la verdad escénica está en la tarea del actor y no en la escena en sí, toda vez que la escena siempre será ficcional.

La Cátedra se permite agregar al cuestionamiento expresado por Barthes y para que los alumnos se puedan vincular con la obra en estudio, se deben responder dos interrogantes: ¿Qué significó Romeo y Julieta para sus coetáneos? ¿En qué lo afecta como director actual en el sentido antiguo de la obra?

La limitación fundamental con que la Cátedra se ha encontrado a lo largo de las tres experiencias áulicas ha sido la antigüedad del material dramaturgico como así también la barrera idiomática dada la carencia de traducciones que valoren lo teatral por sobre lo literario.

En esta oportunidad, el proponer trabajar con una obra temprana de William Shakespeare, coloca al alumno en la tarea de tener que sobreponerse a las dificultades que el texto original en sí conlleva.

El material en estudio (Romeo y Julieta) se presenta como una tragedia con formato de comedia, donde la historia de amor de los protagonistas, tan exquisitamente contada por el autor, no permite –en una primera lectura- visualizar los elementos contextuales de la historia trágica que provocan el desenlace de la obra con el suicidio de los jóvenes.

### **La experiencia áulica**

El primer acercamiento al material en estudio y a la metodología de análisis del mismo fue altamente positiva,

quedando en evidencia que ello se debió, en gran medida, a la instalación que la obra *Romeo y Julieta* posee en el imaginario colectivo como una hermosa historia de amor.

En el momento en el cual la Cátedra propuso a la comisión realizar una toma de partido propia e individual, la primera elección fue la de hablar del amor, lo que fue descartado de modo inmediato por los propios alumnos, quienes, en esa acción de auto confrontación, demostraron un elevado nivel de comprensión de los objetivos planteados por el equipo docente.

Así fue que en la tercera clase se mantuvo un encuentro muy conmovedor con los alumnos, donde expresaron su crisis entre lo que creían de la obra frente a lo que la obra expresa realmente.

Como consecuencia de ese encuentro -que la Cátedra valora enormemente en tanto que evidencia el elevado nivel de compromiso de la comisión con el contenido de la cursada, con el material en estudio y la confianza depositada en los docentes que la componen- cada alumno re formuló su toma de partido, adentrándose en discursos más comprometidos con sus realidades personales (rango etario, pertenencia socio-económica, nacionalidad, vivencias privadas) y su entorno (lugar de residencia, mirada de la sociedad, vivencias públicas).

Es de destacar el caso de un alumno de nacionalidad peruana de 20 años de edad quien ha optado por transpolar la acción al monte peruano en época de enfrentamientos entre el grupo subversivo Sendero Luminoso y las Fuerzas Estatales. Allí, *Romeo* pertenece a un grupo universitario cooptado por la organización guerrillera mientras que *Julieta* es pariente de un comisario.

Por otra parte, el equipo docente observó una clara diferencia en las tomas de partido realizadas por tres alumnos de la misma edad, argentinos los tres, pero pertenecientes una a la Provincia de Río Negro, otra a la Provincia de Buenos Aires y otro a la Provincia de Jujuy. Los tres alumnos pertenecen a un rango socio-económico similar, pero la diferencia de latitudes ha generado una vinculación con el material en estudio y, en consecuencia, una toma de partido representativa de la sociedad a la que pertenecen.

Así, en el primer caso, la alumna rionegrina se sostuvo en la mirada del rol de la mujer-adolescente, victimizada por los jóvenes varones que se mueven en manadas -una práctica muy habitual en su lugar de residencia según ella misma así lo expuso- y la ausencia de mirada de los adultos al mundo adolescente.

En el caso de la alumna bonaerense, residente en la zona norte del conurbano, la motivó destacar el mundo endogámico en el cual *Julieta* se desarrolla donde el matrimonio es una institución muy respetada, mientras que *Romeo* pertenece a un afuera que ella desconoce y que su aparición la conecta con deseos hasta entonces para ella ignorados. En este caso en particular, la imagen del patriarca Capuleto y su violencia, poseen un rol preponderante.

Finalmente, el alumno jujeño usó como punto de partida el texto de *Romeo* "soy un juguete del destino", lo que inmediatamente lo conectó con el sistema de creencias de su región y sus mitologías, introduciendo en su propia dramaturgia al personaje de la Pachamama.

En otro orden, un alumno de 18 años, sorprendió con una visión más cosmogónica del material cuando planteó sostener su puesta en el enfrentamiento de bandos, pero yendo más allá al decidir que el patriarca Capuleto no conoce límites a su poderío y ello lo lleva a la acción de filicidio al asesinar a su propia hija antes de permitir que ella lo contradiga. En esta mirada se evidencia la cercanía que el alumno generó con el pathos propio del arte de la tragedia.

Por último, un caso en particular puso en evidencia algunos de los cuestionamientos que la Cátedra se formuló al inicio del trabajo pedagógico y de investigación: una alumna de la Ciudad de Buenos Aires, de 19 años de edad, que nunca había leído la obra ni había visto película alguna que la refiriese. Ese absoluto desconocimiento de la obra y del autor, expuso frente al equipo docente y también a los demás alumnos, el dilema que dio comienzo a esta investigación: "¿Hay que representar el teatro antiguo como de su época o como de la nuestra?" y los interrogantes ulteriores propuestos por la Cátedra: ¿Qué significó *Romeo y Julieta* para sus coetáneos? ¿En qué lo afecta como director actual en el sentido antiguo de la obra?

En otro orden de cosas, el abordaje del espacio a tres frentes simultáneos (espacio isabelino) decidido por el equipo docente al inicio de la tarea, se plantea como un desafío para los alumnos dada su falta de experiencia práctica con el mismo.

En una clase donde cada alumno concurrió con dos actores y la titular de la Cátedra expuso con ellos las diversas variantes de desarrollo de acción que ese tipo de espacio propone - de modo que los alumnos siempre pudiesen observar desde cada uno de los puntos de vista del espectador- se ha producido a una aceptación altamente satisfactoria en tanto los alumnos se encontraron con una espacialidad desconocida en la práctica pero que los acerca a un estilo de representación de corte participativo e inclusivo, mucho más cercano a la realidad (aun siendo un espacio ficcional) que a la pretendida realidad del escenario alla italiana.

Por otra parte, como parte del currículo, la Docente Titular de la Cátedra ha venido desarrollando una propuesta de práctica en aula donde los alumnos deben realizar un Concept Board del material en estudio.

Esta práctica, concerniente en principio al marketing, coloca a los alumnos en la necesidad de conceptualizar su propia toma de partido desde un formato visual lo suficientemente sintético que permita decodificar de modo inmediato los elementos semióticos de la puesta con los que he elegido trabajar -con su correspondiente justificación- y que incluye vestuario, espacio escénico, iluminación, maquillaje, texto, dispositivos escenográficos, música o sonorización. Ese Concept Board se transforma, inmediatamente, en una obra de arte por sí misma, lo que algunos especialistas entienden como transmedia.

### Conclusiones

El equipo docente entiende que una materia de corte artístico-creativo implica la dificultad de carencia de una metodología de enseñanza cronológica y sumatoria. Haciéndose carne de dicha dificultad, se ha propuesto un desarrollo de contenidos del currículo que les per-

mita a los alumnos un abordaje que no los limite pero que sí los ayude a organizarse en el caos creativo en un ámbito de libertad pero, sobre todo, de auto superación. Es fundamental para la Cátedra proponer el auto cuestionamiento como uno de los ejes de desarrollo de la tarea áulica.

Ese auto interpelación, más la de sus pares, le ha permitido a la comisión arribar a resultados superadores, donde -dadas las características de la obra en estudio- los alumnos se permitiesen correr de la historia de amor instalada en el imaginario colectivo, adentrándose en otros aspectos del material mucho menos expuestos por el autor pero no por ello, menos importantes.

Tal como expresara la Profesora Titular de la Cátedra en su publicación anterior Shakespeare en el aula, del mismo modo en que sí contamos con métodos de actuación identificables, no contamos con métodos de dirección de escena, sino con experiencias de distintos directores a lo largo del tiempo, algunas de las cuales han sido registradas en formato visual y anteriormente en formato escrito. Por lo tanto, cada director en formación debe encontrar su propia identidad como tal.

La Cátedra propone un método de análisis del hipotexto sostenido en los doce estadios del “Camino del Héroe” que desarrolla Joseph Campbell, para citar un ejemplo. Sin embargo, al momento de desarrollar sus propias dramaturgias, los alumnos deben apelar a tantas otras variables como las del uso de la intertextualidad, el desarrollo de textos propios, a la danza o a la coreografía como modo de reemplazar el texto, para citar algunos ejemplos. También propone un desarrollo de nueve (9) trabajos prácticos a lo largo de la cursada que incluyen el mencionado Análisis de Texto, Desarrollo de Escaleta, de Story Board, Escenografía y Vestuario, Práctica Escénica, Iluminación, el también ya mencionado Concept Board, entre otros.

Cada alumno se vincula con esas prácticas de manera única e irrepetible y ello merece un seguimiento personalizado y muy atento por parte del equipo docente a cada uno de los procesos creativos. En comparativa con la obra abordada por la Profesora Titular de la Cátedra entre los años 2016 y 2018 (Otelo, el Moro de Venecia), hemos arribado nuevamente a la conclusión de que Shakespeare siempre propone la posibilidad de una mirada actual.

Esta conclusión podría considerarse como un lugar común de la mayoría de los teatristas que han abordado al autor, sin embargo, el equipo docente pretende bucear en cuáles son los elementos que permiten esa posibilidad de *aggiornamento* de sus obras.

Sin embargo, centrándonos en la comparativa de la experiencia áulica de Otelo, el Moro de Venecia con la de Romeo y Julieta, la tarea ha sido mucho más compleja por todo lo expuesto en el cuerpo del presente artículo. Cada vez que pensamos en Shakespeare, hablamos de su universalidad. Perteneciente al humanismo, Shakespeare habla del ser humano. Pero tantos otros autores lo han hecho y no producen el nivel de identificación que la Cátedra recoge en sus diversas experiencias como docente y, fundamentalmente, con un alumnado que no supera generalmente el rango etario de 23 años.

Entonces, concluye preliminarmente este equipo docente, en que esa posibilidad de mirada actual no solo está dada por las temáticas que Shakespeare aborda. También se sostiene en su mirada del hecho teatral donde los tres puntos de vista, como ejemplo de uno de los tantos que él como teatrista, ha acuñado, propone un modo de representación vívido que el alumno actual asimila de manera natural aún sin dejar de sorprenderse por esa naturalidad.

Entendemos entonces que para abordar a Shakespeare en el aula, no solo debemos los docentes adentrarnos en su obra escrita, en su contexto histórico y social, sino también en su aquí y ahora (que es nuestro allí y entonces) desde la experimentación práctica y desde la corrección permanente encaminada a la auto superación, que era, precisamente, uno de los aspectos que lo caracterizaba como hombre de teatro. “Montamos Shakespeare para entender de qué materia estamos hechos los seres humanos” (Lluís Pasqual)

#### Referencias Bibliográficas

- Barthes, R. (1967), *Ensayos Críticos*, Barcelona: Seix Barral.
- Bloom, H. (2001), *Shakespeare: la invención de lo humano*, Bogotá: Norma.
- Campbell, J. (1991), *El poder del mito*, Barcelona: Eme-cé Editorial.
- Hauser F. y Reich, R. (2017), *Notas de dirección: 130 lecciones desde la silla del director*, Barcelona: Alba Editorial.
- Shakespeare, W. (2004), *Otelo: el moro de Venecia*, Buenos Aires: Colihue.
- Shakespeare, W. (1998), *Romeo y Julieta*, Buenos Aires: Losada.
- Silva, L. (2018), *Shakespeare en el aula (Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XXXIII)*, Buenos Aires: Universidad de Palermo
- Southworth, J. (2002) *Shakespeare the player, A life in the theatre*. Sparkford. J.H.Haynes & Co. Ltd.
- Wain, J. (1967) *El mundo vivo de Shakespeare*, Madrid: Alianza Editorial.
- Wells, S. (2010) *Shakespeare: sex & love*, United States: Oxford University Press

**Abstract:** Continuing the presentation made in 2017 on the linguistic and cultural clash that involves approaching an author like William Shakespeare in the classroom, the creative challenge for both the teacher and the students, the teachers who have authored the present have decided to address a joint research task in the classroom task with the work Romeo & Julieta.

The choice of material implies a suitable look for the population of students from the first years of an artistic university career, fostering a renovating and significant performing practice, considering current cross-cutting themes in order to break down prejudices with the author.

**Keywords:** Shakespeare - staging - theatrical direction - creativity - pedagogy - research - Romeo & Juliet

**Resumo:** Dando continuidade à apresentação feita em 2017 sobre o embate linguístico e cultural envolvido na abordagem de um autor como William Shakespeare em sala de aula, o desafio criativo tanto para o professor quanto para os alunos, os professores que são autores do presente decidiram abordar uma tarefa de pesquisa conjunta na tarefa de sala de aula com a obra *Romeu & Julieta*.

A escolha do material implica um olhar adequado para a população de estudantes dos primeiros anos de uma carreira universitária artística, promovendo uma prática teatral renovada e significativo, considerando os temas transversais atuais, a fim de diminuir preconceitos com o autor.

**Palavras chave:** Shakespeare – posta em cena – direção teatral – criatividade – pedagogia – pesquisa – *Romeu & Julieta*

(<sup>1</sup>) **Laura Silva.** Directora Teatral (ENAD), Regisseur (Instituto Superior de Arte del Teatro Colón). Miembro de la International Shakespeare Association. Profesora Titular de la Cátedra Dirección Teatral III de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Directora teatral, dramaturga, directora artística de Ensamble Latino Shakespeare. Autora del libro para niños *El mundo de Willy* (Editorial Nazhira). Autora del artículo *Iconographic Character: Richard III* de la *Shakespeare Guide* (Cambridge University Press). Ha realizado puestas en Argentina, Perú, España e Italia.

(<sup>2</sup>) **Walter Sotelo.** Actor (ENAD), Director Teatral (UNA). Profesor adjunto de la Cátedra Dirección Teatral III de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Director y Productor teatral, actor, director de producción de Ensamble Latino Shakespeare.

---

## La confianza no es un cheque en blanco. De cómo construir confianza e impactar en la convivencia social

Fecha de recepción: agosto 2020  
Fecha de aceptación: octubre 2020  
Versión final: diciembre 2020

Verónica A. Tallarico (<sup>3</sup>)

**Resumen:** Tomando el concepto de confianza, desde la pedagogía y la ontología del lenguaje, abordaremos este proceso complejo y también automático que se da en cualquier tipo de relación humana. Haremos hincapié en las relaciones que se dan en el aula y sus implicancias a la hora de construir vínculos, coordinar acciones y lograr mejores desempeños y resultados, tanto dentro como fuera de la comunidad educativa. El objetivo es evidenciar su importancia en la construcción de sociedades más igualitarias, más inclusivas y mejor preparadas para sortear conflictos sociales producto de la vulnerabilidad basada en la carencia de fe en los demás.

**Palabras clave:** Compromiso – confianza – educación – transformación – inclusión

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 104]

*“La única forma de generar confianza es que haya honestidad. Y eso se da cuando se cumplen las promesas”.*  
H. Maturana (1928 - ...)

Consideramos que la convivencia escolar es una problemática que nos concierne e involucra a todos, no solo a los actores educativos y las familias, de quienes depende la formación de ciudadanos para una sociedad donde la convivencia y la cooperación garanticen la igualdad y promuevan la inclusión para enfrentar los conflictos que puedan tener lugar. Visto que el modo de enfrentar las circunstancias depende de las diferentes disposiciones o emocionalidades individuales y sociales, creemos que la confianza es una de las disposiciones fundamentales.

Para introducir este concepto vemos que “... sorprende lo poco que se la conoce...” Menos todavía con indicaciones claras que permitan deducir cómo se la construye, cómo se la administra, cómo se la destruye y cómo es posible restaurarla una vez que ella ha sido lesionada... “La confianza es el fundamento de toda relación social que no esté sustentada en la fuerza” (Echeverría, R., 2000).

De hecho, cuando mantenemos relaciones basadas en la confianza nos sentimos más seguros, más protegidos y menos vulnerables, porque su falta hace que tengamos la sensación de estar expuestos a riesgos y amenazas y, como sentimos que nuestra integridad está comprometida, aumenta el miedo y este eventual peligro cercena la voluntad de hacer y compartir con otros. Además de tratarse de un proceso humano, no podemos dejar de lado su multidimensionalidad:

Tan cercana es la relación entre emocionalidad y juicios que, en rigor, la confianza puede ser considerada como un fenómeno que muestra dos caras, dos dimensiones, dos posibilidades de abordaje. Podemos entrar en ella tanto desde la emocionalidad como desde los juicios, y, por tanto, desde el lenguaje. De una u otra forma, las dos dimensiones estarán siempre presentes. La vida nos expone a infinitas contingencias, a cosas que pueden pasar y que no podemos prever. Nunca estamos del todo seguros (Echeverría, R., 2000).