

Opinar y decir lo propio

**ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR A
ARGUMENTAR EN LA ESCUELA**

Gustavo Giménez
Candelaria Stancato
Carolina Subtil
Leticia Colafigli
Agostina Reinaldi
Clara Cacciavillani
Melisa Maina

Universidad Nacional de Córdoba

RECTOR
Dr. Francisco Tamarit

VICE RECTORA
Dra. Silvia Barei

SECRETARIA ACADÉMICA
Dra. Ana María Alderete

Facultad de Filosofía y Humanidades

DECANO
Dr. Diego Tatián

VICE DECANA
Dra. Beatriz Bixio

SECRETARIO ACADÉMICO
Dr. Juan Pablo Abratte

Área de Tecnología Educativa

COORDINADORA
Lic. Marcela Pacheco



Autores

Giménez, Gustavo
Stancato, Candelaria
Subtil, Carolina
Colafigli, Leticia
Reinaldi, Agostina
Cacciavillani, Clara
Maina, Melisa

Diseño gráfico

Bea Barbosa

Producción integral del material
Área de Tecnología Educativa. FFyH. UNC



ISBN: 978-950-33-1153-0

OPINAR Y DECIR LO PROPIO

Estrategias para enseñar a argumentar en la Escuela

PRESIDENTA.- [...] Siempre sostengo que cuando hay agravio, insulto y descalificación es porque faltan ideas.

PERIODISTA.- Yo considero que fundamentalmente su gran arma política es la argumentación.

PRESIDENTA.- No, mi gran arma política no es la argumentación, perdón. Yo voy a corregirlo porque mi gran arma política o la gran arma política de este proyecto no es la argumentación. Yo creo que son las cosas que hemos hecho, los hechos, la realidad. [...]

PERIODISTA.- Pero argumentación no es discurso, lo que quiero decir es lo siguiente [...]. Yo creo que la discusión política generalmente es una discusión confrontativa y que la verdad es difícil de encontrar, pero creo que encuentra la verdad política aquel que mejor argumenta y esa argumentación tiene que ver con los hechos.

PRESIDENTA.- Primero, yo no creo que la política deba ser una cuestión de amigo o enemigo, me parece que es un término muy blindado, me parece que es un concepto militar, blindado: si no estás de acuerdo conmigo sos mi enemigo, que es lo que por allí hacen algunos sectores. En realidad, yo no considero a alguien que no esté de acuerdo con lo que pienso o con lo que hago un enemigo, lo que si me gustaría es que me convenciera, que me argumentara – ahí te hago una concesión – cómo hacer lo que dice que se puede hacer [...].

*Entrevista a Cristina Fernández de Kirchner del periodista Hernán Brienza.
Septiembre de 2013*

Prólogo

Quienes participamos en la elaboración de este trabajo, conformamos un grupo de profesores que coordina los seminarios de *Práctica Docente y Residencia (área de Letras) y de Enseñanza de la Lengua I, del profesorado en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC*. Además de la tarea docente que nos congrega en esos espacios, participamos en un equipo de investigación interesado desde hace algunos años ya en estudiar, entre otras cosas, las formas en que los contenidos relativos al lenguaje, los textos, la lengua o el discurso son reconstruidos para su enseñanza en los manuales escolares de Lengua que circulan en las aulas y clases de Lengua.

Muchos de nosotros tuvimos la posibilidad de participar en distintas actividades de capacitación, proyectos de investigación, seminarios o talleres de análisis sobre prácticas escolares o actividades de enseñanza. En muchas de esas instancias de trabajo, la figura del manual escolar aparece como una referencia clara e ineludible para comprender determinadas maneras en que se transponen al terreno de la didáctica los contenidos de las disciplinas lingüísticas (la gramática, el estudio sobre los textos, el análisis de los discursos, entre muchas otras). En algunas investigaciones sobre el consumo editorial de maestros y profesores que fueron referencia ineludible para nuestro proyecto, se hacía evidente que los docentes utilizan la mayoría de las veces manuales escolares ya sea directamente en sus clases con ejemplares o copias que tienen los estudiantes, o indirectamente cuando toman de tales materiales conceptos, textos y actividades didácticas para planificar su trabajo.

Pareciera existir casi siempre un manual escolar mediando la producción del docente u organizando las actividades que se presentan en las clases mismas. Esta idea constituyó la motivación principal para que todos los que participamos en este proyecto conformáramos un equipo, hace varios años, para investigar la cuestión de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales. En efecto, desde el año 2008 y a partir de

la actividad docente universitaria que compartimos, hemos ido constituyendo paulatinamente un grupo de estudio e interés creciente por esos materiales escolares, que luego formalizamos en la propuesta de investigación “Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares”. Tal proyecto ha contado desde su inicio con subsidio oficial de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, apoyo que nos ha permitido avanzar en la indagación y compartirla en numerosos eventos y encuentros con colegas.

Los manuales escolares constituyen, decíamos, materiales de amplia y frecuente circulación en las clases, planes y programas de los maestros y profesores. En otras palabras, conforman materiales discursivos que alimentan buena parte de lo que los docentes piensan, dicen y hacen en relación con la enseñanza de los contenidos escolares. El estudio de los manuales de Lengua permite, por todo ello, comprender mejor cómo se reconstruyen los conocimientos relativos al lenguaje y los textos para ser enseñados, y qué del lenguaje y los textos es posible de ser enseñado en la escuela. También, el análisis de los manuales escolares nos ha permitido construir una imagen de muchas de las tareas que emprenden los docentes en las aulas y muchas de las actividades que les proponen a sus alumnos para enseñar y aprender lengua en la escuela.

Ciertamente una imagen aproximada pero representativa de buena parte de lo que los profesores hacen, promueven y proponen en sus prácticas cotidianas. Los manuales escolares parecen ser una fuente permanente de “inspiración” para la enseñanza y una orientación significativa para el trabajo de los profesores. También, un objeto digno de interés para quienes nos interesamos por la didáctica de la lengua y las prácticas de su enseñanza, y por conocer y comprender qué piensan y por qué hacen lo que hacen los docentes.

En este caso, nos hemos interesado particularmente por la argumentación o los discursos argumentativos como objeto/s de enseñanza en los manuales escolares. En el capítulo 2 de la Primera Parte, se dan detalladas razones de esta elección. Valga destacar aquí tres motivos que hacen de la argumentación un

contenido relevante en la enseñanza de la Lengua hoy: la aparente hegemonía que los estudios sobre la argumentación han cobrado en el campo de los estudios lingüísticos y/o del discurso; su relativa “novedad” como objeto de reflexión sistemática en el universo de los contenidos de enseñanza referidos al lenguaje; y la centralidad que le ha sido dada en las metas educativas explicitadas por los documentos curriculares oficiales del área.

No fue sino a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando la argumentación recobró con inusitada fuerza el valor que había tenido en la antigüedad como objeto de especulación filosófica y científica. Por otra parte, a partir de la reforma educativa de los años ‘90 del siglo pasado y la espectacular reconversión curricular del área de Lengua, los discursos argumentativos se volvieron visibles y centrales como contenidos de la enseñanza del lenguaje. Y, desde entonces, se cifró en los discursos argumentativos buena parte de la esperanza pedagógica de formar sujetos críticos y partícipes en la construcción del discurso público. De allí, entonces, nuestro interés.

Sin el afán de ser exhaustivos en esta instancia ya que la cuestión se desarrollará pormenorizadamente en los capítulos siguientes, podemos dar cuenta de algunas particularidades de las propuestas de los manuales escolares de Lengua que caracterizan y sesgan la enseñanza del discurso argumentativo. Desde otro punto de vista, esas particularidades también resultarán significativas para pensar propuestas didácticas alternativas en torno al discurso argumentativo, tal como lo haremos en la segunda parte de este trabajo. Es posible advertir, entonces, en los manuales de Lengua:

- un énfasis muchas veces excluyente en el trabajo con la información explícita del texto, lo que el autor o el texto explícitamente manifiestan sobre tal o cual cuestión; en detrimento de lo que no está dicho (aunque sea posible de inferir a partir de lo manifiesto): posicionamientos culturales e ideológicos, supuestos sobre el mundo natural o social, representaciones particulares o sociales, prejuicios naturalizados, etc.
 - el predominio del “reconocimiento” o la “identificación” de ele-
-

mentos lingüísticos (conectores, recursos argumentativos, significados de palabras o frases, etc.) por sobre las actividades de inferencia de los marcos culturales o ideológicos desde o sobre los que el autor discurre.

-una marcada desconsideración de la experiencia, los saberes y las construcciones propias de los estudiantes destinatarios de la propuesta, en tanto sujetos del decir-argumentar, ante la hegemonía del discurso de otros autores-enunciadores jerarquizados (columnistas, autores reconocidos, publicistas, etc.).

-la presencia acrítica de supuestos ideológicos y culturales extendidos en cierta doxa colectiva o sentido común masificado, y que no se exponen para su interpretación ni deconstrucción: la vinculación de los jóvenes con la drogas, la relación de determinados sujetos sociales con la violencia o el delito, la asociación de la pobreza con la inseguridad, entre muchos otros, suelen circular como “ideas naturales” que no se ofrecen a deconstrucción alguna.

Estas han sido, entonces, algunas de las ideas que motivaron la preocupación por abordar y profundizar el estudio de la enseñanza del discurso argumentativo a través de los manuales escolares, por un lado, y la necesidad de diseñar una alternativa didáctica al respecto para acompañar la tarea de los profesores en el aula, por otro. Ambos motivos configuran las dos grandes partes en las que se organiza este libro:

-Una primera parte que contiene los capítulos 1, 2, 3, 4 y 5 con desarrollos conceptuales acerca de la argumentación y avances desde distintas líneas sobre la interpretación de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares.

-Una segunda parte que ofrece una propuesta de enseñanza concreta que hemos titulado “Opinar y decir lo propio”. El título intenta expresar una aspiración didáctica de todo el equipo: que la participación argumentativa del alumno no sea “el punto de llegada” de la actividad para interpretar lo que otros dicen y reforzar los mismos sentidos, sino que sea el “punto de partida”. Esto

es, movilizar la propia experiencia y palabra de los estudiantes para tramarla (y confrontarla, por qué no) con la de argumentadores profesionales (columnistas, periodistas, políticos, etc.).

Esta segunda parte está dividida en secuencias. Cada secuencia tiene su desarrollo, alternativas y anexos con ejemplos, textos, etc. con la idea de que cada profesor que la lea pueda hacerla efectiva tal como está o redefinirla en y para su práctica.

La primera secuencia se titula "Construir el propio discurso: indagar, pensar, debatir, expresarse" y está articulada en distintos momentos que proponen actividades tendientes a que los alumnos generen ideas propias sobre la juventud en tanto experiencia personal y en tanto construcción social. La intención es poner la experiencia de los estudiantes a dialogar con la de otros, objetivarla y constituirla en tema de discursivización argumentativa.

La segunda secuencia, "La interpretación del discurso argumentativo ajeno. Debatir con otros", plantea, por su parte, la posibilidad de trabajar con textos de otros, tomados de la prensa gráfica, no con el objetivo de analizarlos desde el punto de vista estructural o retórico sino para desmontar el razonamiento lógico que los distintos autores citados postulan en relación al tema de la juventud. La propuesta orienta al alumno en la identificación, reconstrucción y articulación de los argumentos expuestos en función de su propio universo simbólico.

Por último, la tercera secuencia, "La producción de un discurso argumentativo. Decir de manera contundente lo propio", articula una propuesta de producción a través de las diferentes instancias que involucra todo proceso de escritura, desde clarificar y seleccionar los argumentos que permitirán sostener la propia posición sobre el tema en cuestión, hasta las instancias de textualización propiamente dicha.

Cabe destacar, para finalizar esta presentación, que no pretendemos echar por tierra las propuestas de los manuales escolares ni las actividades que cientos de profesores desarrollan a partir de ellos en sus aulas; nada más alejado de nuestro pro-

pósito. Por tal motivo, hemos resguardado los nombres propios de esas fuentes. Simplemente intentamos construir un aporte que permita multiplicar y diversificar las alternativas de enseñanza de la argumentación, ayudando también a repensar ciertas prácticas escolares que de tanto reproducirse se vuelven naturales, como si necesariamente “debieran ser así...”. Aun así, valoramos todas los materiales y propuestas que, editorializadas o no, permiten a los profesores pensar y construir las tareas, actividades y estrategias para sus clases. Con este objetivo, en la segunda parte de nuestra producción rescatamos el sentido de un texto para “ayudar a enseñar” (Feldman; 1999) a los profesores; para ayudarlos a imaginar nuevas formas de reconstruir conocimientos en el aula y promover experiencias de aprendizaje significativas.

Gustavo Giménez

Candelaria Stancato

Carolina Subtil

Leticia Colafigli

Agostina Reinaldi

Clara Cacciavillani

Melisa Maina

Primera Parte

Capítulo 1

Argumentación y textos argumentativos. Nociones básicas

Prof. y Espec. Gustavo Giménez

Capítulo 2

Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares

Prof. y Espec. Gustavo Giménez

Prof. Carolina Subtil

Capítulo 3

De la dimensión *textual* a la dimensión *ideológica* de la argumentación en la transposición didáctica de los manuales escolares

Prof. Candelaria Stancato

Capítulo 4

La producción de argumentación y las representaciones juveniles: un estudio a través de consignas de manuales escolares

Lic. y Prof. Leticia Colafigli

Prof. Agostina Reinaldi

Capítulo 5

Cómo operan las consignas de los libros de texto en la enseñanza de la Argumentación: modelo de análisis crítico de la ideología en la lengua aplicado al discurso escolar

Prof. Clara Cacciavillani

Capítulo 1

Capítulo 1

Argumentación y textos argumentativos. Nociones básicas

Introducción

En este capítulo inicial, nos proponemos destacar conceptos básicos y significativos acerca de la naturaleza de los textos o discursos argumentativos, actividad que resulta necesaria tanto para analizar las propuestas de enseñanza que los toman como objeto, como para diseñar las alternativas didácticas que nos proponemos. En tal sentido, no pretendemos más que exponer y desarrollar algunas nociones e ideas que creemos productivas para pensar la enseñanza de ese tipo de discursos, antes que un desarrollo exhaustivo sobre un campo de investigación y estudio tan profuso y extenso como es el de la argumentación.

Como demarcación básica de este campo, podemos afirmar que en los estudios sobre la argumentación, se hacen claramente visibles dos posiciones que resultan antagónicas respecto de la manera en que consideran la naturaleza de lo argumentativo.

Una de las líneas más extendidas en tales discusiones conviene en entender la argumentación como una función del lenguaje, es decir, como uno de los usos particulares posibles de la lengua motivado por la necesidad del enunciador de cumplir con algún tipo de objetivo social y/o lingüístico.

Otro conjunto de teorías, en cambio, consideran la argumentación como una propiedad general del lenguaje en uso, es decir, como una característica ineludible de cualquier enunciado independientemente de los fines comunicativos particulares para el que haya sido formulado o, en su defecto, considerando cualquier fin comunicativo como una subvariante de la argumentación. Según esta línea, todo enunciado (lengua en discurso) es naturalmente argumentativo en razón de que está en función de otro enunciado (para ampliarlo, hacerlo entendible, continuarlo, etc.) o para provocar una respuesta (justificación o negación de lo dicho) en el interlocutor.

En el primer caso, podría pensarse un *estado neutro* del lenguaje en uso, una suerte de discurso puramente informativo que solo tiene como finalidad transmitir su propio contenido sin intervención subjetiva ni intencionada de sus participantes. A partir de ese nivel 0 del discurso (informativo), pueden comprenderse otros usos discursivos caracterizados justamente por la visible intencionalidad de sus enunciadorees que, en tanto agentes de una práctica social, buscan en el ejercicio del lenguaje fines sociales diferentes al mero traspaso de información: seducir, convencer, amenazar, advertir, entretener, instruir, etc.

En el segundo caso, se parte del supuesto de que el lenguaje es intencionalidad, acción e intervención. En cualquier sentido que podamos pensarlo, el lenguaje se extiende siempre más allá de su propio significado léxico, dice más de lo que significa y hace más de lo que dice

Argumentación y Discurso Argumentativo. El uso argumentativo del lenguaje

Desde la primera perspectiva arriba mencionada, se entiende por argumentación una de las distintas modalidades de organización discursiva, entre las que deben reconocerse también las de narrar, describir, explicar, etc. En efecto, se entiende por argumentación un modo particular de organizar y utilizar el lenguaje que provoca una acción sobre el sistema de creencias del receptor para que crea o deje de creer algo. Así, el objetivo de convencer (básicamente a otro, aunque también a sí mismo en los procesos auto reflexivos) se transforma en el móvil universal de todo discurso argumentativo y en matiz de reconocimiento de la función comunicativa básica del discurso argumentativo. De esta manera, se entiende que "la argumentación es la operación por la cual un enunciador busca transformar por medios lingüísticos el sistema de creencias y de representaciones de su interlocutor" (Marafioti, 2005).

En esta línea, *convencer* se distingue de *persuadir* en tanto actividad racional y reflexiva vinculada más a la razón que a la pasión. La persuasión, en cambio, representa un proceso menos reflexivo vinculado al mundo de las emociones más que al de las razones. En este sentido, la argumentación constituye un mecanismo discursivo a partir del cual creemos en lo que se nos dice básicamente "porque ha sido dicho y por cómo ha sido dicho" (Marafioti 2005), más que por alguna otra técnica irracional y/o emocional puesta en juego. La argumentación se corresponde básicamente con el uso intencionado, reflexivo y planificado del discurso que intenta no solo poner en escena una verdad sino también poner al interlocutor en condiciones de aceptar o reconocer esa verdad.

Es así como Zamudio y Atorresi (2000) califican la argumentación como un discurso típico de razonamiento en tanto modalidad racionalmente organizada y sistemática, en cuyo orden y rigor descansa gran parte de sus posibilidades comunicativas, y que intenta provocar un proceso de razonamiento en el interlocutor para acompañar el propio proceso discursivo. Los otros tipos de discursos (como la narración, la descripción, la instrucción, etc.) no podrían caracterizarse como discursos de la no-razón en ningún sentido, pero su fuerza ilocutiva no está en un proceso de razonamiento escenificado y demandado sino en reconstruir una experiencia vivida (narración), caracterizar un fenómeno o proceso (descripción), obligar o prescribir acciones con un fin determinado (instructivo), etc.

Argumentación y Lenguaje. La argumentación en la lengua

La segunda de las perspectivas arriba expuestas ancla en la idea de que la argumentación está en la lengua, antes que en el discurso. La lengua se presenta a sí misma desde este paradigma

como dotada de un tipo particular de poder, como una forma original del hacer (Ducrot 2004:362; en Arnoux -comp- 2004). Así lo expresa Ducrot con dos ejemplos ilustrativos. Con el primero alude a una escena cotidiana, en la que se escenifica el decir, aparentemente, despojado de una intención argumentativa deliberada:

-“No toques al perro...es sucio”, *le dicen los padres al niño. Puede que los padres crean que están dando una descripción objetiva del perro, pero esa descripción está en función de una simple inferencia: “Es sucio...no hay que tocarlo”.*

Según expresa Ducrot, “(...) el sentido de sucio no es otra cosa que proveer un argumento para mantener algo alejado, para excluirlo” (Ducrot 2004:363; en Arnoux -comp- 2004).

Como segundo ejemplo, Ducrot refiere la expresión “sé razonable...” que le decimos a alguien para que haga o crea algo en particular. ¿Qué quiere decir ‘ser razonable’? ¿Es productivo pedirle a alguien que sea lo que seguramente ya es –por ser hombre/ser racional– y no podría dejar de ser? En efecto, no le estamos pidiendo efectivamente que ‘sea razonable’ en el sentido de que cumpla una serie de condiciones veritativas u objetivas que permitan decir de él ‘es razonable’ sino que exprese su razonabilidad haciendo, diciendo o creyendo algo que le proponemos. La palabra razonable, en el caso expuesto, según Ducrot, “(...) contiene, en su sentido mismo, la función de justificación: su valor semántico consiste en presentar un cierto acto como un acto que debe ser realizado” (Ducrot 2004:363; en Arnoux -comp- 2004).

En el mismo sentido, expresiones como “está cerca...está lejos”, que parecen ser indicadores objetivos de una situación, se entienden siempre como “cerca/lejos para...” (*ir a pie*, por ejemplo). Ducrot analiza un sin número de expresiones lingüísticas que, a pesar de su apariencia, no podrían ser clasificadas como descriptores de ciertas condiciones de verdad de las cosas ‘en sí’; no evalúan ni dan cuenta de propiedades de un mundo exterior al lenguaje, sino que ofician de apertura de un proceso de justificación (argumentación): “X es Y, por lo tanto...” o “X es Y a pesar de...”.

De esta manera, concluye que no habría posibilidad de un uso objetivo del lenguaje que diera cuenta de un estado de cosas externas y ajenas a las intenciones expresivas de los usuarios, sino que más bien, y de manera contundente, es necesario postular un *funcionamiento argumentativo* de la lengua que construye significados a partir de movilizar razones y fundamentos para decir lo que se dice. El lenguaje, en este sentido, funciona como una gran maquinaria justificatoria.

Todos los significados abarcados por la lengua están en función de un proceso justificatorio de tipo consecutivo (‘por lo tanto’, ‘en consecuencia’, ‘por ello’, etc.) o de tipo adversativo (‘sin embargo’, ‘no obstante ello’, ‘a pesar de ello’, etc.). Pensemos en un ejemplo simple: el significado universal de ‘perro’. Este puede definirse de la siguiente manera: “Es perro *por lo tanto* un mamífero doméstico de la familia de los cánidos, de tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas,

con olfato muy fino e inteligente y muy leal al hombre.” O, en un caso particular, puede expresarse: “Es perro, *no obstante* entiende todo lo que se le dice”. En todos los casos, el significado viene ligado a una red justificatoria del tipo ‘por lo tanto’ o ‘sin embargo’. El significado entonces es negativo, en tanto las palabras no significan ‘en sí’ por lo que ‘encierran’ sino por lo que no dicen, por lo que es posible inferir a partir de ellas. Los significados de las palabras de una lengua no son entidades aisladas que se corresponden con alguna ‘sustancia’ del mundo o de las cosas, sino que se establecen en red con otros significados, una red ciertamente argumentativa. Desde esta perspectiva de Ducrot acerca de la argumentación *en* la lengua (y no ya en el discurso) queda claro el posicionamiento de una perspectiva teórica en torno a la argumentación. Así, no existen posibilidades de un ‘uso no argumentativo’ de la lengua, en tanto todo enunciado proferido es intrínsecamente argumentativo, debe ser entendido como ‘fundamento para’ o ‘fundamentado por’ otro enunciado. Al estar inscripta la argumentación en la lengua, no existe por lo tanto posibilidad alguna de dar con enunciados, con lenguaje en uso social, que no tenga un matiz intencional, una intención de intervenir en el sistema de conocimientos y creencias del destinatario, una intención de hacer entender, hacer pensar o hacer creer al interlocutor acerca de lo que se está diciendo; en definitiva, una operación discursiva de intervención en la subjetividad del otro con el fin de acercarlo a la propia.

No hay, entonces, posibilidad de un lenguaje neutro desprovisto de intencionalidades subjetivantes ni aún en las modalidades más asépticas del funcionamiento discursivo social como el discurso científico. El carácter aparentemente no subjetivo de los géneros discursivos próximos a la producción y circulación académico-científica (en especial los vinculados a las ciencias denominadas exactas y naturales) resulta de una estrategia retórica (de impersonalidad y objetividad) en pro de cierta legitimidad social y cultural antes que de una naturaleza intrínseca al lenguaje. De esta manera, la oposición *objetividad/subjetividad* no resulta indicativa del lenguaje en uso, en tanto práctica que necesariamente involucra a un/os sujeto/s que se construyen a sí mismo/s y al/los otro/s en el lenguaje y no fuera de él.

Al decir de Barei y Rinaldi (1996), el lenguaje es básicamente “constructor de visiones de mundo” y, en tal sentido, interviene necesariamente en la subjetividad del otro. El lenguaje constituye, principalmente, una empresa semiótica compleja que construye las prácticas sociales, antes que una exterioridad que solo da cuenta de ellas y las transmite. El lenguaje *construye* las prácticas, antes que *habla* de ellas y, en toda práctica, hay una intencionalidad intrínseca, un “hacer que el otro vea, crea, sienta” de determinada manera y no otra, una acción que intenta ‘mover al otro’ hacia algún lugar de escucha y aceptación. Todas las prácticas sociales construyen géneros discursivos que pueden entenderse como variaciones de la naturaleza intrínsecamente argumentativa del lenguaje.

Esta perspectiva en torno a la argumentación inscripta en la lengua, en su propio sistema de significación (Ducrot, 2004; Barei y Rinaldi, 1996) y no ya como un particular uso discursivo, resulta

de interés a la hora de indagar las versiones escolares sobre la argumentación. Qué se dice acerca de la argumentación, del discurso argumentativo, de los textos argumentativos, resulta de interés particular para reconstruir las versiones de la teoría que han recalado con mayor peso en el ámbito de su enseñanza.

Argumentación y Lógica

Ya Aristóteles en el siglo IV A.C. había planteado diferencias entre modalidades del estudio del discurso de razonamiento (Marafioti, 2005) :

- La *silogística*, en tanto estudio de la demostración racional basado en la derivabilidad lógica de contenidos desde premisas de carácter general y verdadero hacia otras de carácter particular.
- La *dialéctica*, en tanto estudio de la demostración racional a partir de premisas no ya verdaderas, sino probables.
- La *retórica*, en tanto estudio de las técnicas apropiadas para lograr la aceptación de los argumentos y el convencimiento de los fundamentos sostenidos.

Mientras que la primera se corresponde con el modo de razonamiento de la lógica formal, propio de la matemática y las ciencias exactas, la dialéctica y la retórica se sostienen no en “verdades universales” sino en “verdades probables, aceptables y/o consensuadas” de las cuales se derivan conclusiones también probables y aceptables. A diferencia de la demostración en el sentido lógico estricto, la argumentación cotidiana (y también científica) se ocupa en muy pocas ocasiones de una relación ‘necesaria’ entre hipótesis y conclusión (es decir, una relación de implicación), sino más bien de una relación de probabilidad, credibilidad, etc. Contrariamente a la aseveración directa, aquí la tarea consiste en convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien, suposiciones a partir de las que pueda deducirse la aseveración.

Los estudios sobre la argumentación derivan de la dialéctica y la retórica y se inscriben en el orden de razonamiento propio de la lógica natural en tanto expresan la búsqueda de la verdad no como una entidad universal y ahistórica sino como producto de un proceso de construcción compartido y disputado entre emisor y receptor. En el mismo sentido, se trata de una búsqueda de verdades que se construyen y consensúan socialmente, y que son por ello históricas y dinámicas, y de mecanismos y estrategias que procuren la construcción y aceptación de los mejores argumentos para sostener tales verdades. La lógica natural estudia los procesos de razonamiento que llevan a construir y aceptar como verdades postulados construidos y situados antes que universales y últimos.

Aristóteles distinguió tempranamente los fines creativos de la producción discursiva (la poética) de los objetivos persuasivos (la *retórica*), asignando a este último campo los estudios propios del

uso no artístico del lenguaje que mediante técnicas de razonamiento intenta convencer o persuadir por medio del discurso. La retórica es, desde su origen, un campo de estudios del razonamiento persuasivo expresado en el lenguaje. Esta concepción originaria fue desdibujándose a lo largo de la historia y condenó a la retórica a expresar por muchos siglos el mero estudio de los tropos y los artificios expresivos que 'deleitan' o 'engañan' a través del lenguaje. El carácter de una disciplina lógica que estudia modos de pensamiento recién vuelve a cobrar fuerza en el siglo XX a partir, fundamentalmente, de las teorías de Perelman-Tyteca y Toulmin.

Dos grandes teorías en el siglo XX retomaron el impulso que tuvieron los estudios sobre la argumentación en la antigüedad clásica: Chaïm Perelman y Catherine Olbrechts-Tyteca en 1958 con su *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*, y Stephen Toulmin, también en 1958, con su *The uses of argument*. Fueron Perelman y Olbrechts-Tyteca quienes introdujeron, por ejemplo, el concepto de *Nueva Retórica*, ligando los estudios actuales con los desarrollos de la antigüedad y salvando tantos años de desprestigio.

No vamos a desarrollar estas teorías, solo rescataremos, en particular de la teoría de Toulmin, algunos elementos claves que nos permitirán caracterizar ideas básicas sobre el razonamiento argumentativo.

Stephen Toulmin: Los usos de la argumentación

Toulmin (2007) se formula varias preguntas que consideramos válidas para ser tenidas en cuenta en el campo de la enseñanza de la argumentación: ¿Cómo funcionan los argumentos frase a frase (...) cómo está relacionada su validez o su carencia de validez con el modo en que se estructuran? ¿Qué relevancia tiene esta relación con la noción tradicional de 'forma lógica'? ¿Cómo debe presentarse un argumento para mostrar las fuentes de su validez? ¿En qué sentido la aceptabilidad o inaceptabilidad de los argumentos depende de sus méritos o defectos 'formales'?

Centrándose en las categorías de la lógica aplicada, Toulmin nos invita a pensar sobre todo en qué características necesita tener la estructura de los argumentos para ser transparente desde el punto de vista lógico. Para ello, propone el esquema básico de un argumento, una suerte de 'célula' argumentativa, con tres constituyentes mínimos: *datos*, que orientan a una *conclusión* argumentativa, y *garantías*, que hacen legítima esa conclusividad. *Datos, conclusión y garantía* constituyen los elementos básicos de toda argumentación.

Para comprender este esquema, supongamos que hemos hecho una *aseveración*, comprometiéndonos con la afirmación que ello conlleva. Si se pusiera en duda esta afirmación, debemos ser capaces de apoyarla. Esto es, probarla y demostrar que estaba justificada. Normalmente, disponemos de *hechos* (siempre y cuando no hayamos hecho la afirmación a tontas y locas) que po-

demostremos señalando para apoyarla y los presentamos como la base sobre la que descansa la afirmación. Supongamos que afirmamos: "Harry no es moreno"¹. Pero alguien nos pregunta: "¿Con qué más cuentas para afirmar eso?". Sabemos por experiencia que, de hecho, es pelirrojo: ese es el dato que tenemos, la razón que presentamos para apoyar el aserto original. Otro ejemplo, en la misma línea, podría ser la afirmación: "Peterson no es católico romano". El *dato* es que Peterson es sueco, lo que hace muy inverosímil que sea católico. Si se afirma que el fiscal "Wilkinson ha cometido una infracción contra el código de circulación", se podría presentar como *dato* (invocando a testigos) que lo cronometraron conduciendo a más de 75 km/h. en área urbana. La estructura mínima de una argumentación radica, entonces, en:

una afirmación o conclusión (C) + elementos justificatorios o datos (D)

Imaginemos que el interlocutor no requiera que presentemos más información factual (D) de la aportada, sino que indiquemos qué tienen que ver los datos que hemos ofrecido con la conclusión que hemos sacado, entonces, nos pregunta algo así: "¿Cómo has llegado a esa conclusión?" No se nos pide información adicional, sino explicitar ciertas proposiciones del tipo de reglas, principios, enunciados, etc. que nos permitieron realizar tales inferencias. El objetivo radica en mostrar cómo, a partir de esos datos, hemos pasado a la afirmación original o conclusión y que el paso de los primeros a la segunda fue apropiado y legítimo. Estas proposiciones se denominan *garantías* (G).

Se pueden distinguir, en algunas situaciones, dos funciones lógicas diferentes: 'Siempre que A, se ha hallado que B' o 'Siempre que A, puede entenderse que B'. La estructura argumentativa mínima puede graficarse, entonces, de la siguiente manera:

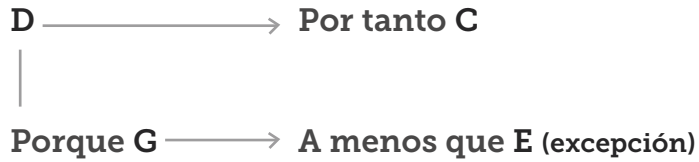


¿Hasta qué punto es tajante la distinción entre (D) y (G)?, se pregunta Toulmin. Encuentra que una diferencia notable es que los datos (D) son explícitos mientras que la garantía (G) es implícita. Por otro lado, las garantías (G) son generales, certificando la validez de todos los argumentos. Las garantías (G) son de distinta clase, por lo que confieren diversos grados de fuerza a las conclusiones que justifican: de manera inequívoca ('necesariamente') en algunos casos, o de manera provisional ('probablemente'/'presumiblemente') en otros. Tales clases de garantía representan grados de fuerza distinta con la que los datos apoyan la afirmación en virtud de la garantía.

Además de D, C y G, Toulmin reconoce dos elementos más: el modalizador (M), que según su designación modaliza o matiza la afirmación, y condiciones excepcionales (E) que pueden hacer

1. Transcribimos los mismos ejemplos utilizados por Toulmin (2007).

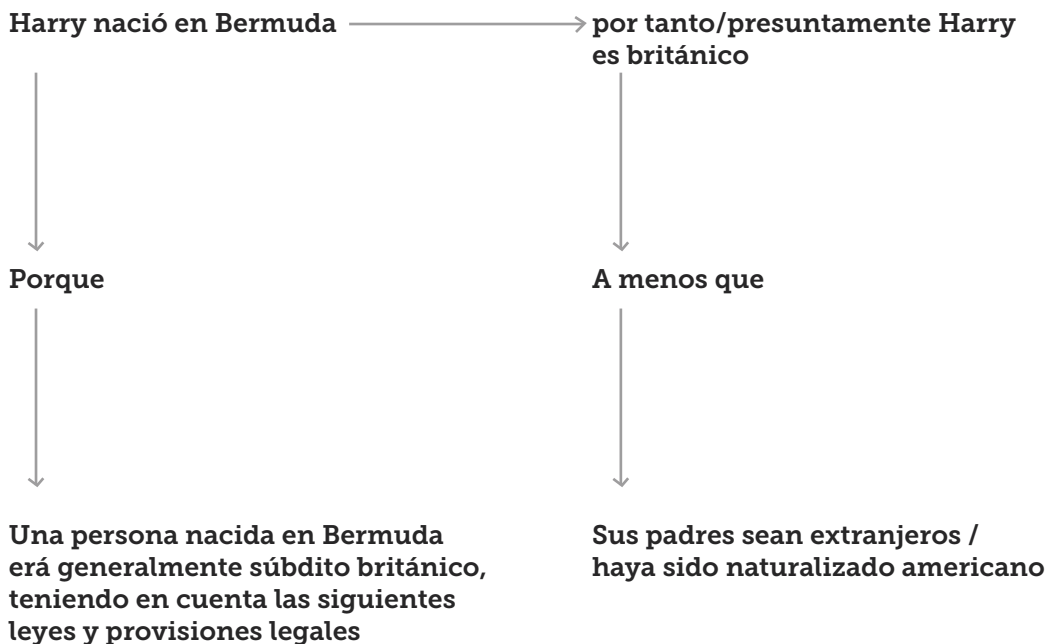
descartar o rechazar la conclusión justificada. En función de esto, aquel esbozo primero de la estructura argumentativa podría completarse de la siguiente manera:



Detrás de las garantías que empleamos para justificar nuestras conclusiones, habrá normalmente, como recuerda el ejemplo siguiente, otras certezas, sin las cuales las propias garantías carecerían de autoridad y vigencia: estas certezas constituyen el respaldo (R). Según Toulmin, los tipos de respaldos pueden variar de un campo discursivo a otro:

- “Las ballenas son (es decir, son clasificables como) mamíferos”: garantía que apela a un sistema de clasificación taxonómica.
- “Los de Bermudas son (ante la ley) británicos”: garantía que apela a las leyes que rigen la nacionalidad de los nacidos en colonias británicas.
- “Los sauditas son (puede constatarse que son) musulmanes”: garantía que alude a estadísticas que indican cómo se distribuyen las creencias religiosas entre las diversas nacionalidades.

El esbozo de la estructura argumentativa mínima podría completarse, entonces, de la manera que abajo ejemplificamos:



Resumiendo, una argumentación representa un modo de razonamiento discursivo que presenta los siguientes núcleos básicos:

- D:** Un hecho o evento que nos habilita una determinada conclusión.
- C:** Una conclusión a la que se arriba tras la aparición de D.
- G:** Una/s garantía/s que habilita/n y hace/n legítima la relación entre D y G (enunciados hipotéticos e implícitos que funcionan a modo de puentes entre D y G).
- R:** Un/os refuerzo/s en tanto enunciado/s categórico/s sobre hechos que hacen que G tenga más peso.
- M:** Una modalización que expresa la fuerza que la garantía le otorga a una conclusión (siempre, no hay dudas, probablemente, algunas veces, etc.)
- E:** Una/s circunstancia/s excepcional/es que, en casos particulares, puede hacer que se rechacen las presunciones creadas por la G.

Argumentación y Ciencia. La *cuestión* de la verdad

En un sentido general, decíamos, la argumentación está inscripta en todos los actos lingüísticos; cualquier enunciado puede ser justificativo de otro ya dicho, o ser interpretado como fundamento para uno nuevo. En un sentido más acotado, podemos decir, tal como explicitamos anteriormente, que todo enunciado que intenta sostener o defender una posición subjetiva sobre determinado orden de cosas y que al mismo tiempo intenta influir en el receptor (tanto para que cambie sus creencias como para que acepte la razonabilidad del emisor, aun sin acordar con él) es el germen de un discurso argumentativo. Quien da razones para garantizar la aceptabilidad de lo que está diciendo está argumentando a favor de una posición (tesis) que intenta demostrarse como una evaluación conclusiva sobre aspectos del mundo social o cultural.

En el orden de los discursos y en el imaginario más extendido, los resultados de las ciencias fácticas no son opinables, sino verificables; convocan a su validación o falsación. Posición cuestionable, por cierto, en tanto no hay enunciados *verdaderos* en las ciencias sino *consensuados*. Una teoría científica aceptable en una comunidad de estudio es, en tal sentido, una serie de argumentos que justifican (mejor que otros) tales o cuales estados o resultados. Los juicios que se construyen en otros ámbitos disciplinares (el arte, la política, la sociedad, la cultura, etc.) están más claramente abiertos a la aceptabilidad, la confrontación y el disenso; son, por ello, visiblemente argumentativos en tanto intentan sentar posiciones legítimas y legitimantes sobre determinadas cuestiones y buscan demostrar la ilegitimidad de posiciones antagónicas. En las ciencias sociales, la evaluación de los enunciados no se funda muchas veces en actos de demostración empírica (aunque ésta no está negada) sino en la aceptabilidad y el consenso que generan sus razones. Comprender un texto, un segmento o un enunciado

como aceptable y, potencialmente, contraargumentable (y no ya como verdadero o falso) constituye un requisito básico para la interpretación de determinados discursos.

Argumentación y estructura textual. El prototipo argumentativo

Buena parte del desarrollo de la lingüística textual ha focalizado en los últimos años el estudio de los prototipos textuales, ello es, de ciertas formas esquemáticas o modelos hipotéticos que permiten comprender la organización más profunda de cada uno de los tipos textuales. La noción de texto o tipo textual se corresponde, entonces, con determinada estructura típica, determinado esquema formal y cognitivo (Van Dijk, 1997) relativamente convencional y universal que orienta y organiza los procesos de producción y recepción de determinado tipo de textos y los diferencia de otros.

Varios autores hacen referencia en sus estudios sobre textos a la idea de un *prototipo*, en tanto modelo de descripción de las invariantes o características generales de los distintos tipos de textos. Bernárdez (1995), por ejemplo, asocia la noción de prototipo textual a la mayor o menor invariancia que determinados géneros experimentan en las prácticas discursivas de que son objeto:

“Las cartas comerciales o de pésame o las recetas de cocina serían buenos ejemplos (de estabilidad estructural y automatismo en su realización): aquí la buena formación significa atenerse a una configuración prototípica muy estable, dotada de una probabilidad muy alta, y la variación individual (con probabilidad mucho menor) es escasa. Son en consecuencia formas automatizadas de realizar un texto” (Bernárdez, 1995:158).

La idea de prototipo, de esta manera, parece ser un útil medio para el estudio de los textos en tanto representan un conjunto de características que ayudan a establecer la estructura de un tipo de textos y pueden ser empleados como guías (heurísticas) en el proceso de producción y comprensión de textos. De aquí su fecundidad para pensar la enseñanza.

Texto argumentativo y secuencia argumentativa

Es cuestionable la idea, según Adam (1992), de asignar una estructura específica única a *todo* un tipo de textos, en tanto -empíricamente hablando- los textos se construyen a partir de la confluencia de diversos segmentos estructurales (esto es, *secuencias* narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.).

El relieve estructural de los textos es, en la mayoría de los casos, mixto y la posibilidad de clasificar un texto bajo un tipo definido se relaciona con el predominio o hegemonía de ese tipo de secuencia sobre los otros con los que comparte el espacio textual. El objetivo de Adam se encamina hacia un estudio componencial del discurso, es decir, al análisis de las unidades mínimas de composición textual: las *secuencias textuales*.

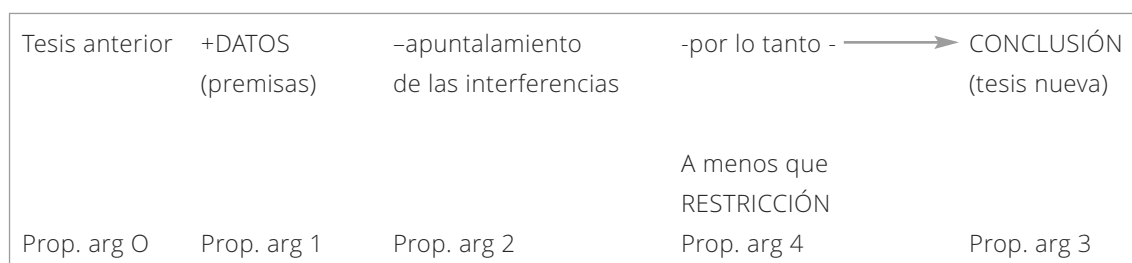
La noción de *secuencia argumentativa prototípica* nos permitiría describir la textualidad y el funcionamiento de un enunciado argumentativo y arribar a una 'forma' de la secuencia argumentativa que podrá ser predominante, o quizás no, en aquellos textos que tienen claramente la función de argumentar. La descripción de un tipo textual puede proyectarse sobre la optimización de los procedimientos y estrategias para su producción y de allí su interés para una propuesta didáctica y un estudio como el que estamos desarrollando:

"(...) es evidente que la construcción de un texto depende en gran medida de qué clase (tipo) de texto es. (...) La enseñanza de las destrezas de lectura y escritura en la lengua materna o en lengua extranjera, sobre todo en la enseñanza de lenguas con fines específicos, consiste en buena medida en definir tipos de texto y señalar sus características estructurales, su estructuración sintáctica, su vocabulario, etc." (Bernárdez, 1995:179)

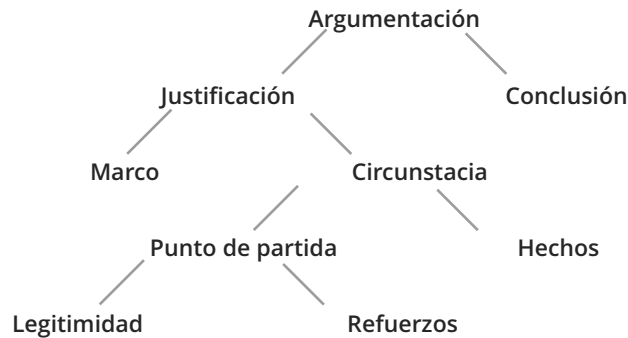
La argumentación en las tipologías textuales

La tipología de J. M. Adam (1992), tal como planteábamos anteriormente, se encamina hacia un estudio componencial del discurso, es decir, al análisis de las unidades mínimas de composición textual: las secuencias textuales. Para este autor, los textos se construyen a partir de la confluencia de diversos segmentos estructurales o las secuencias textuales; es decir, son heterogéneos estructuralmente, aunque muchas veces es reconocible el predominio de un tipo de secuencia sobre el conjunto. En tal sentido, reconoce cinco (5) secuencias prototípicas: *narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal*.

La estructura de la secuencia argumentativa presentada por Adam se corresponde, en gran medida, con el modelo argumentativo de Van Dijk u otros modelos lógico-discursivos:



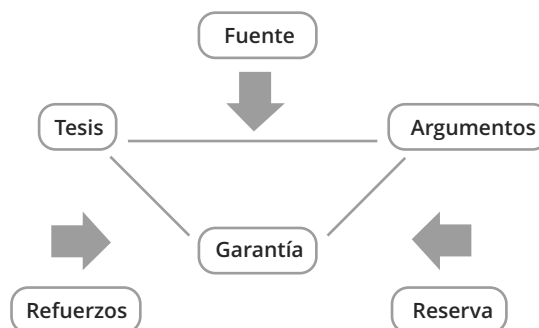
Van Dijk (1997), de manera análoga aunque con otra disposición (de arriba hacia abajo y no de izquierda a derecha como Adam), caracteriza la superestructura argumentativa como una estructura lógica que incluye un punto de partida (algo “anterior”), un proceso justificatorio (marcos, circunstancias y hechos; es decir ofrece “datos” o “premisas” que hacen razonable el discurso), un proceso de “auto defensa” (refuerzos y legitimidad; “apuntalamientos”) que intentan asegurar el movimiento discursivo hacia una conclusión, en tanto punto de llegada del movimiento argumentativo:



En este modelo, como en otras variantes, prima un esquema lógico-racional como el desarrollado por Toulmin que explica la organización argumentativa típica:

- El esquema básico: *Hipótesis* (premisa) – *Conclusión*.
- Una *Garantía-Legitimidad* que ‘autoriza’ a alguien a llegar a una conclusión determinada.
- La explicación de la ley o norma de legitimidad: *Refuerzo*.
- La explicación de determinadas circunstancias donde es válida la ley o norma de legitimidad: *Marco*.
- La explicación más precisa de motivos, causas, etc. de porqué se llegó a tal conclusión: *Argumento* (categoría recursiva).

En la misma línea, es posible exponer otro modelo prototípico esbozado por Locascio (1998) quien, siguiendo la teoría de Stephen Toulmin, propone una sintaxis definida para todo texto o secuencia argumentativos de la siguiente forma:



El esquema presenta un núcleo central que jerarquiza la *tesis* (o posición que se pretende defender), los *argumentos* o razones que se invocan para la defensa pretendida y la *garantía* en tanto ley o premisa que asegura la razonabilidad de tales argumentos para sostener tal tesis. Por ejemplo, si el argumento “hace mal a la salud” funciona a favor de la tesis acerca de “la necesidad de abandonar el cigarrillo”, se debe a la existencia de una premisa garante (generalmente, elidida en las argumentaciones escritas) acerca del valor positivo y superior de la salud frente a los placeres, adicciones o estímulos químicos.

Inferir las leyes, creencias, supuestos, etc. que funcionan como motores de ciertas aseveraciones y sus respectivos procesos de validación argumentativa, constituye una actividad ineludible para un buen intérprete.

Alrededor de ese núcleo, se organizan tres elementos que traman la relación tesis-argumentos: la *fuerza*, en tanto espacio discursivo donde se pueden buscar y hallar datos, cifras, voces u opiniones que sostengan desde ‘afuera’ el proceso argumentativo; el *refuerzo* argumentativo, en tanto proceso que regula la acumulación convincente y cohesiva de argumentos a favor de la tesis; y la *reserva*, como espacio de prevención para la defensa contra posibles argumentaciones contrarias que busquen debilitar el proceso emprendido.

Evaluar cómo sostiene y refuerza un autor su discurso argumentativo, cuáles y qué validez tienen las fuentes invocadas y cómo se defiende contra previsibles ataques de sus oponentes, constituye una actividad clave para interpretar este tipo de textos o secuencias.

Otras clasificaciones toman, como punto de referencia, no ya el aspecto estructural sino la *dimensión comunicativa* en el estudio de las tipologías textuales. La de Longacre y Levinsohn (en Ciapuscio, 1999), por ejemplo, basada en el análisis componencial de los rasgos comunicativos, explica el funcionamiento discursivo de los distintos textos a partir de la combinatoria de una serie de rasgos mínimos y distintivos que reflejan sus particularidades enunciativas y posibilitan su clasificación en un esquema de oposiciones binarias. Para los citados autores, las oposiciones básicas que permiten clasificar la diversidad de textos son: +/- *encadenamiento cronológico*, +/- *orientación hacia el agente*.

A partir de la combinatoria de estos rasgos, se pueden distinguir cuatro tipos básicos de discursos:

Tipos de discursos	Combinación de características
1. Discurso narrativo	+ encadenamiento cronológico. + orientación hacia el agente.
2. Discurso procedural	+ encadenamiento cronológico. - orientación hacia el agente.
3. Discurso de conducta	- encadenamiento cronológico. + orientación hacia el agente.
4. Discurso expositivo	- encadenamiento cronológico. - orientación hacia el agente.

En esta clasificación, el discurso argumentativo puede homologarse a un discurso de conducta, en tanto intenta intervenir en la conducta (o creencias) de otro y, en tal sentido, está orientado hacia el agente receptor. La cuestión apelativa de toda argumentación que intenta intervenir en el sistema de creencias para 'hacer creer' algo es tomada como una referencia ineludible de la argumentación en el universo discursivo. De esta manera, se emparenta con los textos de 'hacer hacer', como las instrucciones, ejemplares nítidos de la pragmática discursiva según la cual el lenguaje representa una acción social.

Estructura y función argumentativa. Argumentación y Narración

Los textos pueden ser clasificados o categorizados con la ayuda de criterios externos o internos al texto, o con una combinación de ambos. Son criterios externos la *situación comunicativa* en la cual participan típicamente (guía de viajero, canción infantil, carta de negocios, etc.) o la *función* o intención con la que son usados. Son criterios internos, en cambio, la *forma*: descriptivo, narrativo, argumentativo, expositivo, instructivo, etc. Es posible, en este sentido, elaborar una tipología de los textos de dos niveles:

- el tipo de *discurso*: se relaciona con la función o propósito del discurso.
- el tipo de *texto*: se relaciona con la estructura prototípica de los textos (o secuencias).

Por otro lado, es posible advertir que los textos admiten *un uso directo o un uso indirecto*. En el primer caso, por ejemplo, relatamos una historia mediante una narración, argumentamos sobre una idea con una estructura argumentativa, describimos un paisaje utilizando una estructura textual descriptiva, etc. En el uso indirecto, en cambio, el tipo de texto realiza otro tipo de discurso (no el propio): por ejemplo, utilizamos una descripción para argumentar, una narración para exponer o argumentar sobre un contenido de historia, etc. Ello implica que la estructura textual o secuencial de un texto no necesita estar de acuerdo con su tipo de discurso. Los textos narrativos pueden realizar el tipo de discurso argumentativo, las instrucciones pueden tomar la forma de una descripción, etc.

Virtanen (1992) propone un esquema en el que los tipos textuales pueden ser colocados en una escala de acuerdo a la facilidad con la que pueden servir a diferentes tipos de discurso. La escala superior del esquema agrupa algunos tipos de discurso que pueden ser comunicados por otros tipos de texto más fácilmente (como el discurso argumentativo que puede ser usado por todos los tipos de texto) y otros tipos de discurso que difícilmente puedan ser absorbidos o comunicados por otros tipos de textos-estructuras (las narraciones tienen forma de narraciones siempre). La escala inferior del esquema señala, en cambio, algunos tipos de texto como el narrativo o descriptivo que pueden ser más fácilmente usados secundaria o indirectamente, es

decir, para servir a otro tipo de discurso. Por el contrario, otros tipos de texto (como el argumentativo) sólo se los encuentra en su uso primario (las estructuras argumentativas sólo sirven para argumentar). Lo señalado podría ejemplificarse con el siguiente esquema:



En conclusión, la narración es un *tipo de texto* muy fuerte y extremadamente flexible, pero el discurso narrativo no puede ser realizado por otro tipo de texto que no sea el narrativo. La argumentación, en cambio, es un tipo de discurso fuerte: la persuasión es fácil de encontrar como función en otro tipo de textos, puede ser absorbida por muchos tipos de textos. El texto argumentativo, en cambio, sólo puede representar el discurso argumentativo.

Dicho en otras palabras: es fácil advertir dónde hay una estructura narrativa (introducción, complicación, resolución) y de hecho todos los géneros que la sustentan nos son fácilmente reconocibles (novelas, cuentos, crónicas, mitos, etc.); ahora bien, pareciera ser que no podemos narrar sino utilizando esa misma estructura pero no cualquiera otra. El caso de la argumentación es inverso: no es fácil advertir dónde hay o dónde no hay argumentación porque puede estar siempre y en todos lados, y cualquier forma textual imaginable puede ser utilizada con fines argumentativos. Pareciera ser que la argumentación, en tanto macro acto de habla, se satisface con cualquier tipo de estructura o composición; todo texto puede ser utilizado para argumentar.

Esto representa un punto clave para la enseñanza de la argumentación: no solo se puede argumentar utilizando los prototipos argumentativos sino a partir de un dominio generalizado de formas y recursos discursivos variados. La argumentación, en un sentido amplio, implica y se implica con todas las posibilidades del discurso social.

Argumentación y Discurso. La retórica argumentativa

Las particularidades estructurales de los distintos tipos de textos o secuencias resultan un hecho ineludible en su estudio. Sin embargo, no agotan las cuestiones particulares de los textos que pueden tomarse como referencia para su análisis y comprensión. Nos referiremos ahora a las estrategias lingüísticas y/o discursivas que frecuentemente utilizan los autores de los textos argumentativos para hacer efectivos sus propósitos comunicativos (convencer, persuadir, mostrarse razonables, etc.). El receptor de un texto no 'decodifica' en abstracto una estructura de tesis y argumentos, sino que lo hace a partir de expresiones lingüísticas específicas (proposiciones causales, marcas enunciativas, ejemplificaciones, citas, definiciones, analogías, conclusiones, concepciones contraargumentativas, generalizaciones, clasificaciones, etc.).

Junto a la elección de los distintos segmentos o secuencias estructurales, que dan forma a un texto (tal como desarrollamos anteriormente), el productor de un texto argumentativo tiene a su disposición otra serie de posibilidades (discursivas, en este caso) que harán visibles sus intenciones comunicativas. Por ello, incorporamos, en este estudio de los textos argumentativos, un segundo nivel de análisis con algunas figuras discursivas típicas de este género que intentamos caracterizar. Se trata de herramientas discursivas eficaces para la puesta en texto del discurso argumentativo. Reconocer tales figuras también resulta eficaz como estrategia para la comprensión, en tanto son portadoras de significado, establecen relaciones internas en los textos y hacen presentes mundos, ideas y representaciones sobre las cosas. De esta manera, su incidencia en la producción e interpretación de textos argumentativos las hace valiosas para una didáctica de la argumentación y, en sentido transitivo, para este trabajo.

A continuación, presentaremos algunas de las figuras que caracterizan la retórica más frecuente de los textos argumentativos y cuya identificación se torna redituable en el trabajo de su comprensión. Partimos para ello del desarrollo de Zamudio y Atorresi (2000):

Las **paráfrasis**: según la definición del diccionario de Lewandowski (1992) *paráfrasis* significa: "Decir lo mismo con otras palabras. Reproducción o repetición, conservando el sentido de un significado oracional con otros medios; desarrollo explicativo de un hecho idéntico. Oraciones con idéntica estructura profunda; método para poner de manifiesto las estructuras profundas. Prueba de sustitución estrechamente relacionada con el sentido que explica el significado" (citado en Zamudio y Atorresi; 2000).

Las **definiciones**: parecen constituir uno de los mecanismos lingüístico-discursivos más comunes en los textos con función de argumentar, en tanto es un recurso extendido que asegura o pretende asegurar un mínimo de conocimientos compartidos entre emisor y receptor del texto, para asegurar la actividad argumentativa. La definición llena los vací-

os de conocimiento del destinatario y trata de “establecer las bases de un terreno común entre los interlocutores o entre el autor y el lector” (Zamudio y Atorresi; 2000).

Las **ejemplificaciones**: ofrecer ejemplos sobre la materia objeto de argumentación pretende establecer un puente cognitivo entre los saberes y representaciones del receptor (los *ejemplificantes*) y la novedad que representan los contenidos objeto de la argumentación (el *ejemplificando*). La relación entre ambos se establece a partir del mayor grado de generalidad y abstracción del ejemplificando respecto de sus ejemplificantes, hecho que permite la función ilustrativa y singularizante de éstos en relación con el objeto sobre el cual se pretende hacer conocer y convencer. La ejemplificación aporta un nivel de mayor concreción empírica que contrasta con la abstracción conceptual propia del fenómeno u objeto de la explicación.

Las **analogías**: representan, de la misma manera que el ejemplo, una conexión cognitiva entre lo que el receptor ‘ya sabe’ y el nuevo objeto o fenómeno de la argumentación, en tanto permite “poner en relación una situación problemática con otra mejor conocida” (Grize, 1990; citado en Zamudio y Atorresi, 2000). Toda analogía supone una singular operatoria de pensamiento que identifica algo conceptualmente novedoso con datos concretos que forman parte de la enciclopedia del destinatario de la explicación. Una relación de semejanza entre contenidos-temas específicos de un texto (tema) y elementos distintos (foro) de otro mundo posible (real o ficticio) permite enlazar semántica y cognitivamente lo nuevo, aquello sobre lo cual se quiere convencer, con algo ya dado o conocido.

Las **generalizaciones**: la invocación de un universal (todos, siempre, etc.) intenta coartar la posibilidad de oposición del contrincante. Así también, las negaciones generalizantes (nadie, nunca, nada, ningún ser humano, etc.) cumplen esa función. El lector que la identifica podrá desnudar una estrategia del autor y así relativizar su efecto.

Las **citas de autoridad**: expresan la fuente de información y saber (autores, creencias, proverbios, frases, sentimientos populares, etc.) que se constituyen en legítimos para sostener la propia tesis, al afirmarlos o negarlos. Reconocer la efectividad de una fuente para sostener una tesis, o la fuerza de una tesis para rebatir una creencia, resulta un óptimo ejercicio de lectura que compromete una comprensión más aguda del sentido del texto y de las intenciones de su autor.

Las **concesiones**: las concesiones parciales a la veracidad, credibilidad o legitimidad de los argumentos contrarios constituyen una estrategia utilizada para debilitar la fuerza argumentativa del contrincante. En efecto, el uso de las reservas contraargumentativas anticipando el juicio opuesto busca neutralizar la efectividad de la posición contraria.

Identificar el sentido de las paráfrasis, las definiciones, los ejemplos y las analogías planteadas por los textos, como las citas, generalizaciones o concesiones contraargumentativas, resulta un factor clave para su procesamiento cognitivo y lingüístico. De allí su importancia para estimular y optimizar los procesos de interpretación de los textos en general y de los argumentativos en particular. Advertir estos “juegos del decir” potencia la comprensión de los textos argumentativos e incrementa las posibilidades de una lectura más productiva. Por ello su importancia para un estudio acerca de la enseñanza de los textos argumentativos.

En los siguientes ejemplares discursivos es posible advertir estrategias que usualmente utilizaron sus autores para reforzar argumentativamente sus textos:

Me pareció muy interesante la nota sobre bulimia y anorexia, pues refleja una de las tantas realidades del mundo, en especial de nuestro país. Tengo 17 años y sé que son muchas las cosas que nos afectan a los jóvenes (en especial a las mujeres): vivimos presionadas y obsesionadas por la figura física, la tan deseada figura de modelo que se desea obtener a cualquier precio. La causa está en los figuras que la sociedad presenta como ideales (1). Como dice el doctor Mario Sassi, “la presión de tantos desfiles, fotos y consejos”, y además los medios televisivos, que hacen publicidad a revistas en donde en cada número aparece una dieta distinta, llegan a convertir a cualquier persona en bulímica y anoréxica (2). Me gustaría comunicarme con personas de distintos lugares para saber su opinión respecto del tema y de otros más.

(1) Explicitar las causas probables de un acontecimiento.

(2) Ofrecer fuentes legitimadas de saber o experiencia.

Estoy en desacuerdo con los conceptos vertidos en la nota Vivir sin compañía: A solas, de esa revista n° 382. Si bien es cierto que han proliferado los solitarios en las grandes urbes y que para algunos llega a ser motivo de depresiones, no es del todo real que los solos y las solas sean tristes antes que deambulan por la vida (3). Tampoco los solitarios tienen “baja autoestima, timidez acentuada, escasa habilidad para actuar en grupo o tendencia a la crítica”, conceptos que parecen servir para una apología en contra de una vida solitaria (que puede ser infinitamente interesante). Hoy más que nunca se elige la vida que se quiere vivir. Si alguien desea casarse y tener hijos, lo hace, si otro no desea la convivencia y prefiere la soledad, también tiene libertad para hacerlo; esto pasa en nuestro país, como en cualquier país occidental: en Francia, como en todos los países de Europa, por ejemplo, mucha gente opta por vivir en soledad, dedicando su vida a sus proyectos personales, y sin la carga que una familia significa (4). También es cierto que no se puede vivir completamente solo, pero quienes eligen

libremente la soledad puede disfrutar con plenitud de su vida, sus amigos y su trabajo, sin sentirse culpables por pasarla bien (5).

(3) Dar parte de razón al adversario y/o argumentos contrarios.

(4) Ofrecer comparaciones con acontecimientos supuestamente conocidos.

(5) Conceder algo de razón a los argumentos contrarios

En "Déficit de atención" se habla de cómo se puede hacer para resolver el grave problema de la falta de atención de los alumnos en las aulas. Según mi parecer, nadie ha puesto el dedo en la llaga, pues ninguna de las correctas medidas expuestas en la nota dará buen resultado si antes no se provee una norma disciplinaria para escuela y colegios a fin de evitar las faltas de respeto a las maestras, que a veces llegan a la agresión física. Los alumnos no prestan atención a sus maestras y profesores porque no hay ninguna regla pedagógica hoy que establezca disciplina para las aulas (6). Nada le pasa al alumno que no cumple con sus deberes, que impide el dictado de clases con su comportamiento indócil. La única arma que tiene el educador es aplazar masivamente a sus alumnos, frente no sólo a la falta de atención, sino también, muchas veces, la agresividad de éstos. En 2 años, más de 10 maestras fueron agredidas físicamente por alumnos (7). Si bien podemos entender las condiciones sociales y económicas que sufre una gran cantidad de alumnos de nuestro país, sin embargo no podemos admitir que la violencia gane las aulas (8).

¿Se puede enseñar y aprender en un clima de falta de respeto y hostigamiento permanente? (9)

(6) Ofrecer causas generalizadas y/o absolutizadas.

(7) Exponer ejemplos estadísticos.

(8) Conceder parte de razón al argumento contrario para aparecer razonable y comprensivo.

(9) Abrir preguntas generales de difícil o innecesaria respuesta.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Hachette. París.
- Barei, S., & Rinaldi, N. R. (1996). *Cuestiones retóricas: estética y argumentación*. Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra. Madrid.
- Ducrot, O., Arnoux, E. N., & Negroni, M. M. G. (2004). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Eudeba. Buenos Aires.
- Ciapuscio, G. (1999). *Tipos de textos*. Eudeba. Buenos Aires
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique. Buenos Aires.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras*. Alianza Editorial. Madrid
- Marafioti, R. (2005). *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Biblos. Buenos Aires.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos. Madrid.
- Toulmin, S. E., Morrás, M., & Pineda, V. (2007). *Los usos de la argumentación*. Península. Barcelona
- Van Dijk Teun, A. (1997). *La ciencia del texto*. Paidós. Buenos Aires.
- Virtanen, T. (1992). *Issues of text typology: Narrative—a 'basic' type of text?* Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 12(2), 293-310.
- Zamudio, B. Atorresi, A.(2000) *La explicación*. Eudeba. Buenos Aires.
-

Capítulo 2

Capítulo 2

Enseñar a argumentar en la escuela Un estudio a través de los manuales escolares

Espec. Gustavo Giménez

Prof. Carolina Subtil

Introducción

El presente texto expone los avances de un proyecto de investigación homónimo que se desarrolló desde el año 2008 hasta el 2012, y que se constituyó en el marco general tanto para los trabajos de investigación que se exponen en los siguientes capítulos, como para la propuesta de enseñanza de la argumentación “Opinar y decir lo propio” que también acompaña la segunda parte de esta publicación. Se trata de avances generales pero no totales, porque este estudio se complementa con esos trabajos de investigación, conformando con todos ellos una unidad de trabajo cuyo objetivo principal fue el estudio de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares de Lengua. Fue ese el sentido bajo el que nos propusimos estudiar las formas en las que el discurso y los textos argumentativos se convierten en objeto de tratamiento didáctico a partir de las actividades, estrategias o propuestas de los manuales escolares; esos materiales que intentan generar los conocimientos y aprendizajes adecuados y óptimos para que los estudiantes puedan comprender y producir textos argumentativos.

A continuación presentamos los supuestos (conjunto de ideas, teorías e informaciones) que han impulsado nuestro trabajo desde su inicio así como los principales avances que hemos desarrollado hasta el momento y que conforman a nuestro entender un suelo significativo para comprender la transformación de un contenido disciplinar como la argumentación o el discurso argumentativo en objeto/s de enseñanza.

- La enseñanza de la lengua ha experimentado a partir de la reforma educativa de los años 90 una radical transformación en cuanto a los objetos o contenidos específicos propuestos para la transmisión escolar. Los objetos tradicionales de enseñanza anclados en estructuras menores del lenguaje (morfemas, palabras y oraciones) dejan el lugar protagónico a nuevas unidades del lenguaje como son los textos. A diferencia de aquellas, los textos no representan sólo unidades morfo-sintácticas o puramente gramaticales (aunque es posible hablar de una sintaxis específica de los textos) sino, y antes que nada, unidades del intercambio lingüístico, de la comunicación social y básicamente, formas que organizan y posibilitan la discursividad social.

- En el universo de los textos, los textos narrativos y los argumentativos han suscitado un extenso desarrollo y tratamiento, en tanto modalidades hegemónicas de la discursividad social: la de organizar la experiencia subjetiva e histórica (las narraciones), la de opinar, juzgar, intentar convencer, etc. (las argumentaciones). Ambos han sido motivo de un extenso estudio en disciplinas específicas (el análisis estructural de los relatos, la semiótica discursiva, la lingüística del texto, la retórica, el análisis del discurso, la hermenéutica, las ciencias jurídicas, etc.).

La escuela ha reconocido desde siempre a las narraciones como objetos de enseñanza a partir, principalmente, del trabajo con relatos literarios (leyendas, fábulas, mitos, cuentos, novelas, etc.). La argumentación, a pesar de su fuerte presencia en la Antigüedad y Edad Media con el trivium (gramática, retórica y lógica), no formaba parte sin embargo de la tradición más reciente en el ámbito de la enseñanza de la lengua (concentrada en los desarrollos de la gramática estructural y la normativa, ante todo).

- En la nueva tradición curricular para la formación lingüística inaugurada por la reforma educativa de los 90 y los Contenidos Básicos Comunes, se observa un interés particular por los textos argumentativos. Estos parecen concentrar en sí las expectativas de formar estudiantes que puedan sostener una idea, un juicio, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros, para mostrarse como un sujeto que razona, discute con sustento, acepta juicios ajenos y promulga los propios, etc. En esta nueva tradición, la formación lingüística en general y la enseñanza de los textos argumentativos en particular están ligadas a la obligación democratizadora de la escuela:

“Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a la información, *expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones de mundo compartidas o alternativas* y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable” (CBC, 1995; destacado nuestro).

“Los estudiantes del nivel Polimodal deben ampliar sus competencias lingüísticas y comunicativas para desenvolverse con soltura en ámbitos culturales y sociales que excedan su contexto inmediato. En este nivel (...) se intensifica *la práctica de la palabra pública*. La curiosidad general y el espíritu polémico deberán encauzarse hacia la *confrontación argumentativa de las ideas, la reflexión sobre las formas de manipulación comunicativa* y la búsqueda de un estilo personal de desempeño comunicativo oral y escrito” (CBC para la Educación Polimodal, 1997; destacado nuestro).

- Las novedades disciplinares y curriculares propuestas por la reforma educativa, al menos las de Lengua, no fueron sistemática y procesualmente presentadas a los docentes, sino que se instalaron abruptamente en la agenda educativa (Herrera de Bett, Graciela; Alterman, Nora y Giménez,

Gustavo, 2004). En ese sentido, los Contenidos Básicos Comunes -documento oficial que plantea el nuevo mapa curricular de todas las asignaturas, y de Lengua en particular- no fueron objeto de un trabajo sistemático y central en la capacitación o actualización de los docentes. Los profesores debieron resolver con celeridad la producción de planes, programas, proyectos, clases, actividades didácticas, etc. con nuevos objetos -los textos- que poco o nada conocían. En efecto, en la mayoría de los casos, estas unidades no habían sido objeto de tratamiento en su formación inicial (fuertemente anclada en aspectos normativos y estructurales del lenguaje), al menos con el nivel de actualización que proponía el nuevo documento curricular.

- En este contexto de reforma urgente, los manuales escolares conformaron un insumo básico para que profesores y maestros comprendieran -en primera instancia- novedades teórico-conceptuales y metodológicas propuestas por los nuevos lineamientos curriculares y formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocen que gran parte de lo que hacen en y para las clases (materiales de estudio, actividades, textos, explicaciones, programas, planificaciones, etc.) provienen de, o están inspirados en, los manuales escolares de sus disciplinas (en las versiones para alumnos y para docentes) (Herrera de Bett, Graciela; Alterman, Nora y Giménez, Gustavo, 2004).

- Los manuales constituyen, por lo tanto, un insumo escolar que permite comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases y, en general, formas de comprender y transmitir determinados contenidos. De tal manera, las conceptualizaciones y actividades propuestas por los manuales escolares conforman un dispositivo analítico clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos. Se proponen como un espacio fértil para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores y alumnos del Nivel Medio construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar.

- Un problema clave para los estudios relativos a las didácticas específicas (de los textos, en nuestro caso) resulta del análisis de las relaciones entre determinados objetos de conocimiento generados en el ámbito científico, y difundidos en medios académicos especializados, y su expresión o transformación en determinados objetos de enseñanza transmitidos en la escuela o en otros ámbitos no especializados.

Chevallard (1991) se refiere al complejo proceso por el que determinados objetos del *saber sabio* se transforman en contenidos de enseñanza de determinados programas y asignaturas escolares, y en objetos de prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos escolares no constituyen una simple derivación o simplificación de conceptos científicos construidos en un ámbito legitimado sino una reconstrucción muchas veces compleja que reformula los saberes de

la ciencia y los pone a circular en redes discursivas ajenas a sus campos disciplinares de origen. Los objetos de conocimiento se redefinen y transforman en contenidos de enseñanza a partir de un complejo proceso que Chevallard ha designado como *transposición didáctica*:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica (...) La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente: 'transposición didáctica' stricto sensu (...) Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente: en los programas; implícitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las 'necesidades de la enseñanza' (Chevallard; 1991:45,46).

En sentido coincidente con lo ya señalado, resulta pertinente también la idea de Bernstein acerca del *discurso pedagógico*² que se construye necesariamente en relación con otros discursos a los que descoloca de sus funciones y prácticas originarias y los recoloca en otros contextos de significación. Es de esta manera que el discurso de la enseñanza necesita de la existencia de otro discurso para existir y de un complejo proceso que lo reinstala finalmente en otro ámbito de producción e interpretación.

El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas. (Bernstein, 1993:189).

El complejo proceso discursivo señalado por Bernstein (1993) desde el contexto primario de producción (las academias) hasta el secundario (las aulas) resulta interesante para el fin que este trabajo se propone: analizar las formas en que distintas categorías asociadas a la noción de texto argumentativo adquieren en el discurso de la enseñanza.

Claves de interpretación del corpus. Conclusiones posibles

La argumentación se presenta como un tipo textual universal y general o como una particularidad de determinados géneros de los discursos sociales

La focalización predominante de los aspectos superestructurantes del discurso argumentativo³ o la consideración de las particularidades genéricas de ciertos discursos argumentativos (el género

2. Utilizamos la designación "discurso pedagógico" para señalar en este caso la producción discursiva que se construye intencionalmente a los fines de enseñar algo o tratar sobre un objeto que se enseña y que circula por distintas vías (bibliografía especializada, manuales escolares, documentos oficiales, etc.).

3. La noción de *superestructura* (Van Dijk, 1995) refiere a un esquema formal-cognitivo universal o general que caracteriza a todo un tipo de textos. Se trata de una organización estructural que, más allá de los contenidos particulares de los textos, le confiere un formato específico a un conjunto de textos (por ej. las narraciones, las descripciones, las argu-

periodístico de opinión, el publicitario, el jurídico, etc.) será un punto de orientación interesante para analizar la transposición didáctica de la argumentación. Resultará significativo observar en la propuesta editorial bajo estudio si existe o no un predominio visible de la argumentación como una estructura formal, general y abstracta que caracteriza a todos los textos argumentativos imaginables y aúna sus diferencias; o si, en cambio, la argumentación se presenta como una finalidad comunicativa que comparten ciertos discursos que buscan convencer, persuadir o modificar las creencias de un interlocutor o un auditorio, pero que son estructuralmente diferentes; es decir, la argumentación se presenta más como una marca comunicativa que estructural.

En los manuales analizados, la argumentación se muestra como una propiedad de determinados géneros de los discursos sociales: el periodístico (el artículo de opinión y el editorial) y la publicidad, en tanto discursos que pretenden incidir en la interpretación, opinión o creencia de sus destinatarios. El contenido-eje de enseñanza no es la argumentación como unidad estructural de todos los discursos que argumentan, sino ciertos géneros discursivos en sí: los géneros periodísticos de opinión y la publicidad. Cabe destacar que en los manuales ocupan espacios bien diferenciados uno de otro (los de opinión, en los capítulos iniciales, y la publicidad en los finales) y no se los vincula entre sí por compartir matriz argumentativa alguna (ya sea como géneros de la argumentación, tipos de textos argumentativos, etc.). Los géneros del discurso periodístico focalizados se vinculan en su tratamiento con otros géneros de la misma especie (aunque no son argumentativos, como la noticia, por ejemplo), pero en ningún caso se establecen analogías con otros discursos de la argumentación (la publicidad, por caso). La publicidad, de igual manera, se vincula con la propaganda y no con las argumentaciones periodísticas.

El contenido de enseñanza construido no es ya la argumentación como uno de los macroactos de habla o los grandes tipos de textos o superestructuras universales según optemos denominarla, sino distintos géneros de los discursos sociales que exponen rasgos argumentativos (subgéneros de la argumentación). Podría pensarse como un rasgo de esta transposición didáctica la supuesta familiaridad y visibilidad que esos géneros tienen para los alumnos en sus prácticas culturales cotidianas (en efecto se los ve, se los lee, se los encuentra materialmente en soportes específicos: diarios, revistas, libros, etc., son una referencia casi inmediata). Las superestructuras o tipos de texto son, en cambio, unidades resultantes de un fuerte proceso de generalización, son condensados de alto nivel de abstracción lógica y resultan por lo tanto más distantes de la experiencia empírica inmediata. La argumentación o el texto argumentativo resultan unidades propias del trabajo conceptual o teórico, antes que objetos empíricos: se los encuentra siempre atravesando discursos, caracterizando géneros, animando palabras, etc.

Se dice que una noción no puede ser eficazmente transmitida a un sujeto antes de que haya sido construido el lugar o espacio cognitivo donde esta noción puede tomar lugar. Una de las venta-

mentaciones, etc.). En el caso de las argumentaciones, se entiende la *superestructura* argumentativa como una organización lógico estructural que básicamente contiene los siguientes elementos: tesis + argumento/s + conclusión. Las superestructuras tienen un carácter sociocognitivo en tanto son conocidas por una comunidad de hablantes y resultan funcionales para comprender y/o producir textos de uno u otro tipo.

jas que presenta la noción de *género* (sobre la de *tipo*) es su relativa proximidad con las representaciones, las prácticas y el metalenguaje espontáneo de los alumnos en materia de lectura y escritura (...) Dicho de otra manera los géneros preexisten siempre, ya sea en la casa de los aprendices, o al menos como una presentación difusa y confusa, a veces antes de su entrada en la escuela (Canvat, 1994; 271).

Una enseñanza centrada en conocimientos derivados de la experiencia lingüística y discursiva de los alumnos privilegiará posiblemente objetos de enseñanza familiares como los géneros discursivos empíricos antes que unidades abstractas, formales o lógicas. La argumentación en tanto modo de razonamiento o estructura textual resulta así un objeto de enseñanza indirecto o mediado por los géneros que vehiculizan o actualizan aspectos o rasgos argumentativos.

Resulta también desafiante preguntarse cuál punto de partida resulta óptimo para iniciar procesos de aprendizajes significativos respecto de la argumentación: si la comprensión inicial de la lógica interna y externa de la argumentación, partiendo desde allí al reconocimiento de las particularidades de los géneros discursivos de la argumentación; o, a la inversa, si resulta más significativo partir de los géneros menores hacia una estructura unificada de la argumentación.

Los manuales analizados presentan los géneros periodísticos de opinión y la publicidad como géneros que exponen rasgos argumentativos comunes (una trama, una intención de convencer o persuadir al destinatario). No proponen, sin embargo, sistematizaciones que permitan comprenderlos como exponentes singulares de un macro tipo textual como la argumentación.

Resulta interesante puntualizar qué notas o rasgos de los discursos presentados se resaltan para dar cuenta de su especificidad argumentativa. En el caso de los periodísticos, se afirma en uno de los manuales que

(...) manifiestan la *opinión del autor* de la nota o de las autoridades del diario sobre un tema. Es decir, presentan una versión *subjetiva* de los acontecimientos y tienen la función de informar y *formar opinión*, a través de una *trama argumentativa*. Entre estos textos, se encuentran la *nota de opinión y el editorial*, que refleja la opinión de las autoridades del diario. En estos artículos, se afirma una determinada idea que se tiene sobre un algún hecho de la realidad, y se *desarrolla la posición a través de argumentos* que confirman ese punto de vista. (destacado nuestro)

En el caso de la publicidad se dice que "...es un tipo de discurso (...) cuya intencionalidad es siempre *persuasiva*, es decir, busca *convencer* al receptor (...)". La propaganda también se propone "...modificar conductas del receptor". Ambos tipos de discursos, familiares entre sí, pueden estar conformados por el predominio (no obligatorio sino posible) de la trama argumentativa, en tanto "... además

de mostrar un producto, se desarrollan razones, se confrontan opiniones y, generalmente, se plantea una conclusión relacionada con los beneficios de consumir el producto". (destacado nuestro).

Los manuales plantean pocas referencias para comprender la especificidad de los textos periodísticos de opinión y la publicidad, y su carácter argumentativo es un rasgo más entre otros (no el principal ni el englobante):

- Manifiestan la opinión del autor sobre un tema.
- Presentan una versión subjetiva.
- Tienen trama argumentativa (tema no desarrollado en el manual).
- Afirman una idea y desarrollan esa posición a través de argumentos.
- Su intencionalidad es siempre persuasiva, busca convencer.
- Modifican conductas del receptor.
- Se desarrollan razones, opiniones y plantean una conclusión.

Cabría indagar la suficiencia de estos aspectos para comprender la complejidad cognitiva, lógica y social de los discursos argumentativos; en el mismo sentido, si abastecen para formar productores activos y efectivos de textos que busquen construir argumentos en función de una posición y tornarlos comprensibles o creíbles por otro en la disputa discursiva.

Este balance entre los aspectos de la teoría sobre los textos (conceptos de lingüística del texto, del análisis de los discursos, de la teoría de la enunciación, etc.) que necesitan ser explicitados a los estudiantes, y los saberes previos implícitos e intuitivos de los alumnos que ya leen, interpretan y rescriben textos antes y fuera de la escuela, (con dificultades quizás, pero lo hacen) constituye un punto de discusión interesante en la transposición de conceptos y teorías lingüísticas para enseñar a comprender y producir textos en la escuela. Se trata del lugar de la teoría lingüística en la enseñanza de la lengua centrada en la comprensión y producción de textos; qué aspectos de la teoría sobre la argumentación necesitan comprender los intérpretes y productores de los textos para optimizar su trabajo resulta un punto abierto para la discusión sobre la enseñanza de cualquier tipo de textos y de los argumentativos en particular.

La argumentación se presenta como la expresión de un proceso de razonamiento lógico general o como un efecto del empleo de estrategias retóricas o artificios expresivos

Resulta interesante analizar si en los manuales objeto de estudio existe un predominio de consideraciones lógicas acerca de la argumentación, esto es, en estrecha relación con procesos formales del pensamiento (deducción, inducción, etc.) o se focalizan las estrategias discursivas posibles de ser puestas en juego por argumentadores, en tanto técnicas retóricas eficaces para los fines del discurso.

En relación con ello se observa cierta debilidad en el tratamiento de la argumentación como un proceso de razonamiento que a partir de determinados argumentos intenta hacer convincente una tesis o posición sobre determinado contenido discursivo; en otras palabras, se destina muy poco o ningún espacio en el tratamiento didáctico del tema a, por ejemplo, construir numerosas razones y sopesar la validez de distintos argumentos para defender una tesis, a evaluar tipos de argumentos diferentes conforme a destinatarios o auditorios posibles para un determinado proceso argumentativo, a estudiar formas de llegar a conclusiones generales a partir de casos particulares o su inversa, a buscar nuevos y mejores argumentos o razones para defender posiciones, a atacar argumentos débiles y poco eficaces reemplazándolos con otros de mayor alcance, etc. Esta debilidad observada en la focalización de los aspectos discursivos más duros de la argumentación (su razonabilidad) no es tal en relación a otros aspectos de los discursos argumentativos como las figuras discursivas superficiales:

Existen muchos recursos para lograr que el receptor de un texto de opinión adhiera, o al menos comprenda, el punto de vista presentado. Estos recursos se denominan *recursos argumentativos* y no son exclusivos del artículo de opinión, sino que aparecen también, por ejemplo, en las crónicas periodísticas y los editoriales. Entre los procedimientos argumentativos más comunes, se encuentran los siguientes: la *comparación (...)* la *cita de autoridad (...)* el *ejemplo (...)* la *generalización (...)*" (destacado nuestro)

No resultan los procedimientos lingüísticos o figurativos del discurso argumentativo aspectos menos relevantes para su tratamiento, y su conocimiento puede orientar de manera significativa la producción de un texto argumentativo. Ahora, sin la debida reflexión y tratamiento de la complejidad cognitiva de lo que implica razonar a partir de comparar, generalizar, ejemplificar, citar fuentes, etc. la enseñanza corre el riesgo de hacer creer que la simple inclusión de algunas figuras del discurso argumentativo, simples tropos ornamentales, haría de cualquier discurso uno argumentativo.

Muchas de las actividades planteadas a los alumnos proponen el reconocimiento, interpretación o el uso aconsejado de estas figuras o procedimientos retóricos:

- ¿Qué recursos argumentativos utiliza la autora para justificar su opinión? Anótenlos en sus carpetas y transcriban ejemplos (reconocimiento)
 - Desarrollar una postura personal clara y definida a favor de la medida o en contra de ella. Esta postura personal debe ser fundamentada con ejemplos, citas de especialistas, anécdotas, etc. (consejo para la producción de textos argumentativos)
 - Expliquen qué función cumple el ejemplo que se cita entre paréntesis (interpretación)
 - ¿Qué valor adquiere la pregunta que figura al final del fragmento? (interpretación)
-

Esas actividades no se ven compensadas, sin embargo, con una reflexión sobre el valor discursivo del procedimiento, con ejemplos que demuestren variaciones del mismo procedimiento o con ejercicios para la producción local e intensiva de las distintas figuras retóricas.

En este sentido, y nuevamente, se observa el privilegio de ciertas cuestiones visibles y comunes en la experiencia discursiva de los sujetos (quién no conoce desde el sentido común lo que son las comparaciones, ejemplos, citas, etc.) por sobre otras menos visibles y abstractas (razonar y generalizar, razonar y particularizar, razonar por medio del ejemplo, razonar a partir del pensamiento de otros, etc.). Esta tensión entre aspectos visibles y no visibles, es decir que necesitan ser inferidos de los textos, constituye un punto interesante para reconstruir el proceso de *transposición didáctica*⁴ (Chevallard, 1991) que experimentan los textos argumentativos al constituirse en objetos de enseñanza.

La argumentación se presenta como una expresión del razonamiento lógico (escena interior) o como una puesta en escena discursiva y enunciativa particular (escena exterior)

Deviene significativo indagar también en los manuales analizados el posible predominio de consideraciones lógico-formales-estructurales (inducción, deducción, tesis, argumentos, conclusiones, etc.) respecto de la argumentación, o la introducción y reflexión acerca de los aspectos discursivos o enunciativos de la interacción argumentativa (el auditorio real/ideal, el pathos, el diálogo/discusión argumentativos, el argumentador/enunciador, su ethos, el lector/intérprete de argumentaciones, etc.).

Resulta relevante observar la casi nula presencia de un proceso de enseñanza reflexiva tanto de los aspectos lógicos de la argumentación, tal como se desprende de lo señalado en los puntos anteriores, como así también de las cuestiones enunciativas claves de la práctica discursiva argumentativa: la escena argumentativa, el argumentador, su ethos, el auditorio. Los aspectos discursivos de la argumentación tratados en el manual se reducen a una retórica mínima de figuras y procedimientos visibles en el texto, dejando de lado aspectos más que significativos de la producción argumentativa (invisibles, es decir, posibles de ser inferidos pero no explícitos en el texto): a quién se dirige el discurso argumentativo, qué es posible conocer de él, cuál es el auditorio real y cuál el horizonte de razonabilidad o aceptabilidad máximo (auditorio universal), qué imagen construye el argumentador de sí mismo, qué puede saberse de él, quién habla y en nombre de quién lo hace, qué efectos utiliza para conmover al auditorio real, qué cuerdas del imaginario social toca, etc.

Las cuestiones referidas a la escena argumentativa a las que hacíamos referencia, cuestiones que no están explícitas en el texto sino que son interpretables a partir de un trabajo metadiscursivo, no

4. "Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (...)" (Chevallard; 1991:45,46)

constituyen un objeto de interés prioritario en el tratamiento didáctico de la cuestión. Sin embargo resultan centrales para la formación de un intérprete o productor de argumentaciones: cuál es el horizonte de razonabilidad de su discurso, quién lo puede escuchar, qué no se puede decir, qué legitimidad tiene el autor de este texto para decir esto, cómo aparecer creíble frente al auditorio, etc.

Como decíamos arriba, las cuestiones discursivas presentadas aluden a figuras retóricas simplificadas que poco dicen de la verdadera dimensión social y discursiva que conllevan las argumentaciones. Una pista clave nuevamente para interpretar el proceso de *transposición didáctica* (Chevallard, ibidem) del discurso argumentativo: lo menos 'visible', aquello que hay que inferir porque 'no está allí' (las estructuras lógicas, la escena argumentativa donde se inserta el texto, etc.) parece perder consideración frente a lo dicho, lo que está visible, escrito y reconocible inmediatamente en el texto.

La enseñanza de la argumentación se centra en la descripción/reconocimiento de lo dicho o en la interpretación / inferencia de lo que no está dicho

La mayoría de las actividades propuestas a los alumnos buscan el reconocimiento e identificación de cuestiones explícitas en el texto (palabras o frases que expresan opiniones favorables o en contra de una posición, temas sobre los que se opina, información explícita, etc.):

- Subrayen*, en el texto, palabras o construcciones que manifiesten la opinión del periodista.
 - En el texto "La risa es cosa seria", se informa sobre unos talleres que se dan en la ciudad de Buenos Aires. ¿Qué otros datos importantes al respecto da el texto? *Subráyenlos*.
 - Acerca de la risa y de su importancia en la vida, se presenta una serie de opiniones favorables. *Subráyenlas*. Indiquen si son de la autora del texto o son referencias a opiniones de otros.
 - Subrayen* en el texto "La TV por cable no cumplió con lo pactado" qué esperaba del cable el autor de la nota cuando se suscribió. ¿Cuáles son los ítems que se han cumplido y cuáles no se cumplieron en relación con la TV por cable? ¿A qué conclusión llega Ulanosvsky?
 - Hagan un cuadro*: coloquen en una columna lo bueno de la TV por cable y en la otra, lo malo.
 - Determinen* cuál es el tema del artículo. ¿De qué manera se anticipa ese tema en el título?
 - Subrayen* en el texto ("La calle debe ser de todos", editorial, Nación, junio de 1999) el hecho ocurrido recientemente y que es el "disparador" del artículo.
 - ¿Por qué se sostiene que los vendedores callejeros no son vendedores ambulantes?
 - Según el punto de vista del autor, ¿de quién es responsabilidad el problema de los vendedores?
 - Expliquen* por qué se sostiene en la nota que este problema afecta a todos.
 - Resuman*, en sus carpetas, la opinión del autor sobre la actividad de estos vendedores. (destacado nuestro)
-

En relación con lo que expresábamos anteriormente, lo que 'no está dicho' en el texto (el marco ideológico del enunciador, el marco discursivo en el que se instala, las posiciones con las que se enfrenta, lo que puede o no puede decir, el auditorio al que hacer llegar lo que dice, etc.) no representan el núcleo fuerte de la versión escolar construida sobre la argumentación.

La enseñanza de la argumentación parece estar más centrada en cuestiones explícitas (las partes del texto, las posiciones visibles del argumentador sobre algún tema, los procedimientos argumentativos, etc.) que en cuestiones implícitas (desde dónde habla el argumentador, por qué dice eso, a quién se lo dice, con quién confronta, etc.).

En ese mismo sentido, las reglas del razonamiento discursivo que hacen que determinados argumentos 'funcionen' para determinadas tesis, tampoco se constituyen en objeto de tratamiento didáctico. Si el argumento "el tabaco hace mal a la salud" funciona adecuadamente para la tesis "es necesario dejar el cigarrillo" se debe a una regla cultural o ideológica acerca de que la salud o la vida son un bien superior al placer. Los razonamientos que se presentan en el discurso periodístico acerca de la educación, la sexualidad, la democracia o cualquier otro tópico están asegurados por reglas ideológicas que hacen aceptar determinados argumentos como válidos para los lectores de esos medios.

Así, la presentación de actividades didácticas centradas más en el reconocimiento de esquemas, secuencias, estructuras, partes, enunciados, figuras, tropos, etc. presentes en los textos que en el estímulo de procesos inferenciales e interpretativos de lo que 'no está dicho' (marcos ideológicos, representaciones imaginarias o intenciones argumentativas implícitas, reglas de la "razonabilidad correcta", etc.) configuran un punto de indagación interesante para estudiar la enseñanza de la argumentación en los manuales escolares y su implicancia en la formación de lectores críticos. La tendencia observada hasta el momento es cierto 'debilitamiento' de estas cuestiones 'no visibles' como efecto de transposición didáctica de la argumentación.

La argumentación se presenta como un efecto o función discursivas particular (algo *externo* aportado por la intención comunicativa del hablante) o como un rasgo que está inscripto en la lengua (siempre argumentamos cuando usamos la lengua y no hay posibilidad de no hacerlo)

Este constituye un aspecto complejo de la argumentación. Desde un punto de vista, puede pensarse que las palabras son neutras y que adquieren significados según las intenciones y el contexto bajo los cuales las hace funcionar el locutor. Desde otra perspectiva y siguiendo a Ducrot (2004) la argumentación está en la lengua, los significados de las palabras orientan argumentativamente al interlocutor para comprender su significado⁵. Las palabras no tienen sig-

5. Si los padres le dicen al niño que tal perro es "sucio", puede que ellos crean que están dando una descripción objetiva del perro, pero esa descripción está en función de una simple inferencia argumentativa: "es sucio...no hay que tocarlo". Según expresa Ducrot "(2004) el sentido de "sucio" no es otra cosa que proveer un argumento para mantener algo alejado, para excluirlo..." Cfr. Cap 1.

nificados en sí, significados de diccionario, sino que se entienden en vinculación argumentativa con otros significados.

Si bien este aspecto resulta de una complejidad singular, en tanto cuestiona los supuestos de una semántica referencial en pro de una semántica argumentativa, nos permitirá analizar el papel o la incidencia en la enseñanza de la argumentación de determinados factores específicamente lingüísticos. Esto nos lleva a pensar el lugar que la reflexión sobre la función lógica y sintáctica de determinados elementos lingüísticos (conectores, expresiones, etc.), cobra para instaurar procesos de inferencia argumentativa, en tanto habilitan de manera evidente y explícita relaciones de sentido entre sintagmas o partes de un texto/discurso argumentativo.

Se trata de indagar en la enseñanza de los textos argumentativos sobre la presencia de una lingüística o gramática particular de la argumentación como instancia que permite identificar, interpretar, producir, etc. textos argumentativos, y pensar la argumentatividad propia de determinadas expresiones (como los conectores lógicos) cuyo valor semántico muchas veces se desdibuja como simples piezas de engarce entre partes de un texto.

En ese sentido, el valor argumentativo específico de “pero” y sus variantes discursivas, como ejes para un razonamiento divergente, y de “en consecuencia” para otro convergente, se convierten en piezas claves para una didáctica de la argumentación. Estas cuestiones no aparecen desarrolladas en los manuales bajo estudio.

En el mismo sentido anteriormente planteado de exterioridad/interioridad de lo argumentativo en la lengua, de si es una función externa al lenguaje o siempre va con él y no se puede sino más que argumentar, interesa analizar cómo el manual resuelve esta cuestión: la argumentación es una función comunicativa. Presenta una clara distinción entre argumentativo y no argumentativo:

Según la *intención*, los textos periodísticos pueden clasificarse en dos grandes tipos:

- 1- *Informativos*: son aquellos que buscan, principalmente, informar sobre acontecimientos actuales o vinculados a la actualidad y pretenden, por eso, ser objetivos. Entre ellos, se encuentran la noticia, la crónica y el artículo de divulgación científica.
- 2- *De opinión*: son aquellos que presentan un punto de vista o una interpretación personal sobre algún tema vinculado a un hecho de la actualidad (por eso, se dice que son subjetivos) (destacado nuestro)

En tal sentido, toma una posición al considerar que la argumentación es una propiedad contingente de los textos y que por lo tanto algunos textos son argumentativos (subjetivos, entonces) y otros no (objetivos). Ciertamente un imaginario extendido se expresa en esta distinción: es posible, por tanto, pensar que existe la objetividad en el discurso, y que esta es una propiedad inherente de algunos

textos, más que una estrategia enunciativa de su autor. Recordemos las palabras de Barthes:

Toda enunciación supone su propio sujeto, ya se exprese el tal sujeto de manera aparentemente directa, diciendo yo, o indirecta, designándose como él, o de ninguna manera, recurriendo a giros impersonales; todas ellas son trucos puramente gramaticales, en las que tan sólo varía la manera como el sujeto se constituye en el interior del discurso, es decir, la manera como se entrega, teatral o fantasmáticamente, a los otros; así, pues, todas ellas designan formas del imaginario (Barthes, R.: 1987:18).

En efecto, existen algunos textos donde el sentido de no-persona u objetividad se hace particularmente fuerte: ciertas marcas de la enunciación están borradas y se genera la ilusión de que 'nadie habla' en ellos, de que reflejan la realidad o cierto objeto casi sin mediación del lenguaje. Los textos de la ciencia o algunos subgéneros de la información periodística generan cierta ilusión de neutralidad u objetividad en tanto parecen solo exponer (poner frente a otro) o informar (sin opinar). Desde otro punto de vista, podríamos afirmar la imposibilidad de que existan discursos sin sujeto, que todo discurso es necesariamente subjetivo se muestre o se oculte su productor en el discurso, y que todos los géneros discursivos posibles de ser pensados constituyen subgéneros de la argumentación.

Esta última afirmación nos permite pensar que cualquier uso del lenguaje es necesariamente argumentativo, en función de que alguna intención lo orienta, de que las mismas palabras que utiliza orientan argumentativamente a interpretar algunas cosas y no otras.

Esta dimensión enunciativa del discurso (mostrar/ocultar su enunciador y lograr con ellos efectos comunicativos particulares) no se hace explícita en la transposición didáctica del discurso argumentativo presentada por los manuales. Los textos aparecen como exponentes de intenciones comunicativas claras, evidentes y primarias (informar la realidad o mostrar la propia opinión).

Quizás la complejidad conceptual de este asunto sea demasiada para quien necesita desarrollar herramientas básicas para comprender y escribir textos. Sería interesante indagar si estas imágenes más ligadas al sentido común que al conocimiento especializado sobre el lenguaje no generan imágenes distorsivas sobre el lenguaje en los usuarios, y obstruyen en algún momento del proceso el aprendizaje centrado en la interpretación y producción de géneros más complejos del discurso (el académico, por ejemplo).

La argumentación es un tipo textual 'fuerte' o es un tipo discursivo 'fuerte'

En estrecha relación con el punto anterior, interesará indagar también si en los manuales estudiados se considera a la argumentación como una forma textual estable que subyace siempre

en los discursos argumentativos (por ej. TESIS – ARGUMENTOS - CONCLUSIÓN) y que es siempre posible de ser identificada, reconocida, aislada, etc.; o si, en cambio, se considera una función discursiva universal que subsume formas textuales variadas. En otras palabras, la función comunicativa propia de la argumentación (convencer / persuadir) puede hacerse efectiva con formas narrativas, descriptivas, expositivas, instructivas, etc.; esto es, se puede argumentar siempre, con cualquier tipo de textos.

Esta cuestión resulta particularmente relevante en función de un aspecto que ya hemos esbozado: la argumentación parece ser la modalidad excluyente del funcionamiento discursivo, en razón de que cualquier función comunicativa imaginable (narrar, describir, exponer, etc.) podrían ser consideradas como sub-formas de la argumentación. Tal como decíamos en el punto anterior, no se puede estar fuera de la argumentación en tanto siempre buscamos algún efecto en el receptor y ese efecto nunca es totalmente ajeno a algo que consideramos válido, oportuno, digno de creer y pensar, etc.

Resulta interesante la distinción de Virtanen (1992) entre “textos fuertes” y “discursos fuertes”. Un tipo de texto fuerte representa un tipo de estructura que es estable y visible siempre; tal el caso de la narración: en cualquier exponente narrativo, encontramos una forma universal única (presentación – conflicto – resolución). Un tipo de discurso fuerte representa, en cambio, una función comunicativa universal (como la de exponer razones para dar razonabilidad al discurso) que no está representada en una forma única. Tal el caso de la argumentación cuya estructura típica (tesis-argumentos-conclusión) no es universal ni única para los textos con función de argumentar; en efecto, se puede argumentar narrando una historia, describiendo un objeto, instruyendo al receptor acerca de alguna acción, etc. Pareciera ser que más allá del formato utilizado, ningún discurso puede estar ajeno a presentarse y querer ser comprendido como válido, cierto, razonado, convincente sobre lo que dice, etc.; en ese sentido, ser comprendido como argumentativo.

Este aspecto, por supuesto, queda ausente en la versión didáctica de la argumentación desarrollada por los manuales. La línea que se adopta se corresponde con muchos de los planteos de la lingüística del texto, donde la especificidad argumentativa se corresponde con un cierto formato o estructura argumentativa; la especificidad está dada por esa estructura.

En los manuales bajo estudio, se presenta como estructura típica de una argumentación la siguiente:

Son periodistas de un diario y deben escribir un artículo de opinión sobre el tema de la noticia. Escriban su artículo de opinión, teniendo en cuenta:

- colocar un *título* que presente o anticipe el tema del texto;
- presentar con claridad, en el primer párrafo, *el hecho* de actualidad que da lugar a sus opiniones;

- desarrollar una *postura personal* clara y definida a favor de la medida o en contra de ella.
- Esta postura personal debe ser fundamentada con *ejemplos, citas de especialistas, anécdotas, etc.*
- agregar una *conclusión*. Esta puede ser también una recomendación a las personas involucradas.
(destacado nuestro)

Este esquema (tema-dato-conclusión-garantía/argumento, etc.) se constituye en la forma única para argumentar, o al menos argumentar u opinar periodísticamente. Las narraciones periodísticas (las crónicas policiales, por ejemplo.) también constituyen portadores de opinión que re/construyen un acontecimiento desde tal o cual punto de vista u opinión sobre la realidad. Basta ver las distintas maneras en que distintos periódicos narran un mismo hecho y construyen desde esas narraciones perspectivas opiniones y perspectivas ideológicas.

Comprendemos que reflexionar sobre una cuestión discursiva de esta naturaleza (“no se puede no argumentar”, “todo texto es una subespecie de la argumentación”, “cuando narramos, describimos, exponemos, también estamos argumentando”, etc.) no resulta una actividad sencilla. Sería interesante seguir indagando si perspectivas como las presentadas, no generan imágenes distorsivas sobre el lenguaje que no colaboran en la compleja tarea de interpretación y producción discursiva de los estudiantes. Si no generan la idea de que solo cuando estamos frente a textos que reconocemos como argumentativos es lícito preguntarnos cuáles son las tesis que presenta el enunciador, sobre qué quiere convencernos y sobre qué discute, qué imagen construye de sí mismo, cuál es la tensión o contrapunto ideológico que se establece en el texto, qué conclusiones nos presenta como aceptables y cuáles no, etc. Pero en otros textos esos interrogantes no serían válidos.

Deviene un interrogante clave para este trabajo si este efecto de transposición didáctica, el de considerar un formato argumentativo único y específico, es una marca transitoria y se reformula en las instancias posteriores de enseñanza (ciclos superiores) o si permanece estable durante todo el trayecto de la instrucción escolar.

La argumentación se entiende como un texto que expresa la posición personal de un autor-argumentador sobre algún aspecto del mundo o como un espacio que escenifica una discusión o disputa entre dos o más puntos de vista, perspectivas, ideologías, etc.

Esta cuestión referida a la argumentación como un encuentro de puntos de vista opuestos sobre algún aspecto de la realidad, como un contrapunto de perspectivas diferentes, una lucha y dis-

puta por la razón y verdad sobre algo, no parece ser un punto de interpretación destacado en la transposición didáctica propuesta por los manuales.

En la consideración sobre los textos argumentativos, hay un predominio de cuestiones referidas a las intenciones del autor (convencer, persuadir, modificar conductas, etc.), a la naturaleza racional del discurso (desarrolla argumentos, razones, plantea conclusiones, etc.) y la modalidad subjetiva de este tipo de textos (manifiestan opinión del autor, son una versión subjetiva, etc.).

Tal como expresamos más arriba, existe un predominio de actividades didácticas que solicitan identificar o reconocer la posición del autor sobre un tema, pero poco o nada de reconocer cuáles son las perspectivas contrarias a la de ese autor, aquello con lo que discute y confronta su posición. El tema de la argumentación, aspecto que siempre se pide que los alumnos expliciten en la lectura de los textos, se resuelve la mayoría de las veces con un enunciado que no da cuenta del fondo de la discusión y la controversia de la que ese texto es un emergente. Este fondo no parece constituir un motivo de trabajo didáctico relevante con los textos argumentativos.

Poco y nada se dice de que en un texto argumentativo la posición del autor, su subjetividad, se planta sobre un escenario ideológico y discute con otras perspectivas o visiones sobre el mismo asunto. Los textos argumentativos representan, antes que nada, discusiones y controversias sobre el mundo, contraponen y hacen hablar posiciones encontradas en el entramado ideológico, cultural y social. Todo argumentador, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, discute con alguien, con alguna posición, con alguna cosmovisión.

Este matiz confrontativo de ideas que representa un texto argumentativo se pierde en la versión didáctica de la argumentación. La discusión ideológica, matiz sustantivo para la comprensión e interpretación de los textos sociales, se diluye y pierde en su tratamiento escolar. Ello constituye otro efecto de la transposición didáctica de la argumentación cuya transitoriedad o continuidad será preciso analizar.

La enseñanza de la argumentación está centrada en la interpretación de textos argumentativos o en su producción

Las actividades didácticas centradas en la interpretación de los discursos argumentativos, en su producción, o en ambos procesos, constituirán un punto de análisis productivo para estudiar tendencias o líneas diferenciadas en la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares.

En los manuales objeto de estudio, las actividades de interpretación de textos aparecen en mayor número y más diversificadas que las de producción. Estas aparecen como ensayos de opinión sobre al-

guna cuestión particular o como ejercicios de expresión libre sobre aquello que se piensa. No se presentan como secuencias autónomas de trabajo que implican subprocesos de planificación y revisión, sino como ejercicios auxiliares a la interpretación de los textos argumentativos objetos de lectura.

En un tramo anterior de este trabajo dábamos cuenta del predominio de actividades de reconocimiento o identificación de cuestiones explícitas de los textos. A partir de allí, intentamos sistematizar en el siguiente cuadro una tipología de actividades didácticas, en función del aspecto del tema-objeto (la argumentación) que focalizan o la tarea que proponen al alumno:

Actividades para leer textos argumentativos.

Las propuestas de leer textos argumentativos siempre son las actividades iniciales que desencadenan el trabajo posterior. Se observa la indicación simple de leer ("lean") sin más indicaciones. También las fuentes periodísticas privilegiadas: Clarín y La Nación.

- Lean atentamente la siguiente nota de opinión ("Una jugada maestra" de Oscar Spinel, Clarín 06-04-00)
- Lean los siguientes textos ("La risa es cosa seria" de Doretta Cattedra, La Nación, 10-11-00; "La TV por cable no cumplió con lo pactado" de Carlos Ulanovsky, La Nación 24-10-00)
- Lean la siguiente nota de opinión ("Que se calle el bombo" de Mónica López Ocón, revista Luna, 07-01-00)
- Lean estos pensamientos escritos por filósofos. Reflexionen y discutan sobre lo que ellos plantean.
- Lean la siguiente noticia ("Modifican el sistema de exámenes de Marzo", La Nación, 31-10-00).
- Lean atentamente el siguiente fragmento del editorial "El malestar de la convivencia escolar" aparecido en el diario La Nación, en relación con los problemas de disciplina en las escuelas.

Actividades para Interpretar posiciones u opiniones de argumentadores.

Se trata de reconocer la pista interpretativa básica y central de un texto argumentativo: la tesis de su autor. La acción de "subrayar" indica la presencia explícita de esa tesis en el texto.

- Subrayen, en el texto, palabras o construcciones que manifiesten la opinión del periodista.
 - Acerca de la risa y de su importancia en la vida, se presentan una serie de opiniones favorables. Subráyenlas. Indiquen si son de la autora del texto o son referencias a opiniones de otros.
 - ¿A qué conclusión llega Ulanovsky?
 - Según el punto de vista del autor, ¿de quién es responsabilidad el problema de los vendedores?
-

- Resuman, en sus carpetas, la opinión del autor sobre la actividad de estos vendedores.
- Expliquen cuál es la postura del diario en relación con el tema de la disciplina en las escuelas.

Actividades para identificar el tema de la argumentación,

aquello sobre lo que se argumenta. El reconocimiento del tema representa una tarea básica de inferencia para la lectura de cualquier texto.

- Resuman, en una línea, el tema del texto
- Determinen cuál es el tema del artículo. ¿De qué manera se anticipa ese tema en el título?
- Indiquen qué se publicita en cada uno de los textos anteriores.

Actividades para identificar información explícita en los textos.

El reconocimiento de información explícita de un texto representa también una tarea básica para la lectura de cualquier texto, no solo los argumentativos.

- Expliquen cuáles son las posiciones opuestas que el periodista describe.
- En el texto "La risa es cosa seria", se informa sobre unos talleres que se dan en la ciudad de Buenos Aires. ¿Qué otros datos importantes al respecto da el texto? Subráyenlos.
- Subrayen en el texto "La TV por cable no cumplió con lo pactado" qué esperaba del cable el autor de la nota cuando se suscribió. ¿Cuáles son los ítem que se han cumplido y cuáles no se cumplieron en relación con la TV por cable?
- Subrayen en el texto ("La calle debe ser de todos", editorial, Nación junio de 1999) el hecho ocurrido recientemente y que es el "disparador" del artículo.
- ¿Por qué se sostiene que los vendedores callejeros no son vendedores ambulantes?
- Expliquen por qué se sostiene en la nota que este problema afecta a todos.

Actividades para desarrollar argumentos / producir argumentaciones.

Se destaca el carácter abierto de la consigna en tanto se solicita "debatir", "discutir", "comentar", etc. casi sin orientaciones o con indicaciones muy generales (claridad, postura clara, fundamentada, agregar conclusión, etc.). La excesiva generalidad de las consignas y su falta de orientación

planificada para la acción del escritor/argumentador supone que los conocimientos, intuiciones o destrezas previos de los estudiantes podrán resolver la actividad efectivamente. Llama la atención que las únicas consideraciones acerca del destinatario del texto y su importancia para la producción argumentativa están referidas a la publicidad, donde el carácter comercial del mensaje hace evidente la presencia de un consumidor-cliente, mas no en las opiniones periodísticas.

-Para debatir: ¿qué opinan sobre este tema? ¿La risa es salud? ¿Es mejor encarar “la dura realidad” con una buena cuota de humor? Justifiquen la respuesta incluyen anécdotas y ejemplos.

-Para debatir: ¿Qué opinan de lo que dice Ulanovsky?

-Hagan un cuadro: coloquen en una columna lo bueno de la TV por cable y en la otra, lo malo.

-¿Están de acuerdo con lo que propone la autora? Debátanlo en clase. Argumenten a favor o en contra.

-Para discutir: ¿Puede un periodista trabajar para un medio que tenga una “línea editorial” diferente a sus ideas? Justifiquen su respuesta.

-Escriban en sus carpetas un comentario breve en el que confirmen, amplíen o rechacen sus opiniones en relación con las citas leídas. Pueden incluir ejemplos, comparaciones y citas de autoridad.

-Son periodistas de un diario y deben escribir un artículo de opinión sobre el tema de la noticia. Escriban su artículo de opinión, teniendo en cuenta:

--colocar un título que presente o anticipe el tema del texto;

--presentar con claridad, en el primer párrafo, el hecho de actualidad que da lugar a sus opiniones;

--desarrollar una postura personal clara y definida a favor de la medida o en contra de ella.

--Esta postura personal debe ser fundamentada con ejemplos, citas de especialistas, anécdotas, etc.

--agregar una conclusión. Esta puede ser también una recomendación a las personas involucradas.

-Entre todos planteen las características que debe tener una publicidad para ser efectiva.

-Piensen conductas de la sociedad que les gustaría modificar y cómo lo harían. Completen el cuadro:

CONDUCTA SOCIAL	MODIFICACIÓN

-Elijan una de las opciones planteadas e inventen una propaganda para modificar esa conducta.

- Escriban un guión para realizar una publicidad radial que promocione un bien cualquiera inventado por ustedes. Tengan en cuenta el target: amas de casa, niños, adolescentes, hombres adultos, mujeres adultas, familias, etc.
- Dramaticen situaciones de venta callejera. Determinen el lugar y el momento de la venta. Utilicen vestuarios y escenografías. Uno de ustedes puede personificar al vendedor y los otros, a los clientes. Después háganse críticas sobre las estrategias que utilizó el vendedor para promocionar el bien.
- Creen publicidad audiovisual: determinen qué producto van a vender y a quién está dirigida. Una vez que han seleccionado el material para hacerla, dramaticen la publicidad frente a sus compañeros.
- Realicen afiches promocionando los mismos bienes que inventaron para los puntos anteriores. Luego comparen cuál de los tipos de publicidades resultaría más efectivo para el bien promocionado.

Actividades para identificar e interpretar recursos argumentativos.

Tal como expresamos, el reconocimiento de tales recursos concentra gran parte del trabajo interpretativo de los alumnos en torno a los textos argumentativos.

- La autora utiliza el humor para tratar este tema. ¿Por qué lo hace? Intercambien opiniones.
- ¿Qué recursos argumentativos utiliza la autora para justificar su opinión? Anótenlos en sus carpetas y transcriban ejemplos.
- Expliquen qué función cumple el ejemplo que se cita entre paréntesis.
- ¿Qué valor adquiere la pregunta que figura al final del fragmento?
- Anoten en sus carpetas, los recursos de subjetividad que aparecen en el texto, justifiquen cada caso con un ejemplo

Determinen el registro empleado en los dos textos. Si encuentran diferencias, expliquen el motivo de las mismas.

1-Expliquen por qué se utiliza la imagen de una persona famosa.
¿Qué significa el dedo señalado?

2-Expliquen el significado de las tachaduras sobre “www” y “com”
¿En qué sentido se usan las palabras “sumergirse” y “bucear”?

-Determinen el registro que se emplea en la publicidad de la heladera.

Actividades para identificar la función del lenguaje en el género discursivo que se trata.

La dicotomía argumentar/informar; subjetivo/objetivo se propone como un punto de anclaje fuerte para la interpretación de los discursos analizados. Ya hicimos referencia a las implicancias de esta posición más arriba.

- Clasifiquen en sus carpetas los dos artículos según la función del lenguaje que predomina: informar u opinar. Justifiquen su respuesta.
- Justifiquen por escrito en sus carpetas por qué esta nota es un artículo de opinión.
- Anoten, en sus carpetas, qué características de los artículos de opinión tiene esta nota. Incluyan un ejemplo para cada uno de ellas.
- Indiquen la finalidad de los textos publicitarios.
- Expliquen cuál es la finalidad de los carteles que aparecen al costado de cada viñeta.
- Clasifiquen los tres textos trabajados en publicidad y propaganda. Justifique la clasificación.

Actividades para identificar al destinatario del texto argumentativo.

Resulta significativa la relativa ausencia de este tipo de actividades en la propuesta didáctica y su casi exclusiva referencia a los textos publicitarios donde, como decíamos arriba, la presencia de un lector-consumidor es central. La ausencia de una reflexión sobre el destinatario posible o real de los textos de opinión periodística (el "target") constituye un punto interesante para estudiar las versiones escolares de la argumentación.

- Establezcan qué tipo de revista será Animus (a partir de analizar la publicidad que incluirá)
 - Determinen a quién está dirigida cada publicidad.
 - Indiquen qué características de los receptores se tuvieron en cuenta para construir el aviso.
 - Expliquen a qué target se dirige la publicidad.
-

Bibliografía

- ADAM, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- BAREI, S. y RINALDI, N. (1996): *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. Public. UNC. Córdoba.
- BARTHES, R. (1987): *El susurro del Lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe, Madrid.
- BOLLINI, R y CORTÉS, M. (1994): *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. El Hacedor. Bs. As.
- BRONCKART, J.P. (1994): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé SA Edit. Lausanne. Suiza.
- BRUNER, J. (1991): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- CAMPS, Anna: "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela" en Revista "Textos", Nº 5, Ed. Graó, julio de 1995.
- CARLINO, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- CASSANY, Daniel (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona.
- CIAPUSCIO, G. (1994): *Tipos Textuales. Colecc. Enciclopedia semiológica*. Edic. de la UBA. Bs. As.
- CORTÉS, M. y BOLLINI, R. (1994): *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Edit. El Hacedor. Bs. As.
- DE LA VEGA, M. y OTROS (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid.
- DUCROT, O (2004) en Arnoux y García Negroni -comp- (2004) *Homenaje a Oswald Ducrot*. Eudeba. Bs.As.
- FERRERIRO, E. (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de cultura Económica. México.
- FIJALKOW, J. (2000): *Sur la Lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lectures*. ESF éditeur. París.
- GIASSON, J. (2000): *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin éditeur. Itée. Canadá.
- GIMÉNEZ, Gustavo (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Edit. Ferreyra Editores y FFyH. Córdoba.
- GOLDER, C. et GAONACH, D. (1998): *Profession enseignant. Lire et comprendre. Psychologie de la Lecture*. Hachette, Education. Paris.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2000): *Comprensión Lectora y Estrategias de Aprendizaje*. Tórculo Edicions. Barcelona.
- HERRERA DE BETT, Graciela, ALTERMAN Nora y GIMÉNEZ Gustavo (2004): "Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos"; subproyecto (área Letras) del proyecto marco Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba. Años 1998 a 2002. CIFYH, SeCyT, Universidad Nacional de Córdoba. En Edelstein, G. y
-

- Aguiar, L. (comp. 2004): *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Edit. Brujas. Córdoba.
- HULL, G. (1989) "La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición" en Resnick L. y Klopfer L. *Currículum y cognición*. Aique. Bs. As.
- LOCASCIO, V. (1991): *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Alianza, Madrid.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Consejo Federal de Cultura y Educación* (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Argentina.
- VAN DIJK, Teun (1988): *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI. Méjico.
- VAN DIJK, Teun (1995): *La Ciencia del texto*. Paidós, Barcelona
- ZAMUDIO, B. (1997) y otros: "Pragmática argumentativa" en MARAFIOTTI, R. (Comp.): *Temas de Argumentación*. Editorial Biblos. Bs. As.
-

Capítulo 3

Capítulo 3

De la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación en la transposición didáctica de los manuales escolares

Prof. Candelaria Stancato

En el abordaje del planteo didáctico que ofrecen los manuales respecto de la manera en que es presentada la argumentación como contenido de enseñanza, resulta interesante indagar acerca de cuál es la tendencia, en los planteamientos teóricos formulados y las actividades propuestas, entre considerar la argumentación como una *estructura textual*, definida en función de determinadas 'marcas' visibles a nivel de superficie (naturaleza o estructura de los enunciados, figuras y recursos retóricos, características formales de géneros específicos, etc.) o bien como una función discursiva que atraviesa todas las prácticas comunicativas. Mientras que en el primer caso la argumentación se presenta como una estructura aséptica, factible de ser identificada o reproducida en función de determinadas características observables y objetivables, la segunda perspectiva supone considerarla como un rasgo inherente a la lengua en la medida en que, a través del uso que el hablante hace de ella, activa su estar en el mundo y la perspectiva particular que ha construido sobre él, es decir, su ideología.

Al considerar las propuestas de enseñanza que ofrecen los manuales, parece evidente que la tendencia entre optar por una u otra perspectiva se debate en los términos de una tensión en la medida en que, si bien declarativamente pareciera postularse la necesidad o la posibilidad del aprender a argumentar como un hacer con la lengua que habilita la participación activa de los sujetos en el universo de la semiosis social, las actividades que se ofrecen restringen ese hacer a trabajar con categorías gramaticales ancladas en un limitado tipo de textos. Es en esta tensión que se propone abordar de qué manera la transposición didáctica que presenta el manual convierte la argumentación en un objeto de enseñanza y, desde aquí, considerar: a) qué marco teórico aparece como horizonte de referencia del manual y cuáles son los criterios que priman en el recorte que se opera al presentar su discurso 'sobre la argumentación'; b) qué tipo de actividades se propone realizar al alumno, qué aspectos de la teoría aparecen focalizados o priorizados en las prácticas de lectura y escritura que se pretende promover desde las consignas. En este sentido, se busca comprobar qué 'se pierde' o qué 'se transforma', en la construcción didáctica que propone el manual de la argumentación como objeto enseñable¹.

1. El corpus de textos seleccionados para tal fin se define en relación a manuales escolares de Lengua de Ciclo Básico pertenecientes a líneas editoriales de amplia difusión en el Nivel Medio, considerando la manera en que es propuesta la enseñanza de la argumentación en los tres tomos de cada serie, correspondientes a los tres años del nivel. La intención es, con esto, analizar la propuesta didáctica en su carácter graduado y recursivo con el objetivo de deslindar cuáles son las nociones lingüísticas y discursivas de base sobre las que se sostiene la presentación del tema y hacia qué categorías o procedimientos más complejos avanza en la sucesión de los apartados y actividades destinados a la enseñanza de la argumentación

Una aproximación a las nociones de texto y discurso

En un intento por delimitar las nociones teóricas de texto y discurso, emerge la dificultad de abordarlas como entidades separadas o cerradas, no sólo por todo lo escrito y dicho sobre ellas desde las diferentes perspectivas teóricas que las han estudiado, sino porque constituyen términos polisémicos, ambiguos, en cierta forma, indeterminados. Muchas veces utilizados indistintamente, como si fueran intercambiables, texto y discurso aparecen a menudo como entidades relacionadas en forma inextricable, en tanto parecería que “no puede haber discurso sin un texto del discurso” y que el texto funciona “como discurso en una situación determinada” (Álvarez, 1996). De todas formas, es posible delinear algunas características inherentes a cada una de ellas de manera tal que resulte factible distinguirlas a los fines que nos proponemos alcanzar en este desarrollo.

Desde un punto de vista general, podríamos definir texto como una configuración lingüística, como una estructura formal, cuyo estudio remite a los elementos y las reglas que constituyen el sistema de una lengua. La noción de discurso, en cambio, reenvía a otro nivel, al de las condiciones de producción y recepción de un texto en tanto puede ser definida como “la emisión concreta de un texto, por un enunciador determinado, en una situación de comunicación determinada” (Álvarez, 1996). En este sentido, podríamos decir que, si el conocimiento del texto se corresponde con el conocimiento del código lingüístico, el del discurso se corresponde con la capacidad de utilizar el código en situaciones comunicativas particulares. En palabras de Benveniste, la competencia discursiva se vincula con un saber enunciativo que permite la movilización de la lengua por el hablante. Es precisamente a partir de esta diferenciación entre ambos conceptos que resulta posible y necesario concebirlas como partes de un todo o, al menos, como decíamos, como entidades indisociables en la medida en que aparecen imbricadas en su realización: es en la superficie visible del texto que aparecen las marcas de la situación discursiva. Como señalan Raiter y Zullo, no puede plantearse el estudio de las formas lingüísticas por sí mismas en la medida en que no puede estudiarse el lenguaje “aisladamente de la sociedad que lo usa y de los imaginarios que expresa y constituye” (Raiter y Zullo, 2008). En función de esto, cualquier estudio del texto debiera remitir necesariamente a sus condiciones de producción, es decir, a su dimensión discursiva, que involucra, entre otras cosas, la presencia activa de los sujetos que participan en ese evento comunicativo específico.

Desde esta perspectiva, texto y discurso constituyen dos dimensiones que se corresponden con dos competencias necesarias de ser desarrolladas por cualquier hablante para desempeñarse satisfactoriamente dentro del universo de una lengua en tanto necesita conocer las reglas constitutivas del sistema, del código, pero, al mismo tiempo, conocer las reglas de uso de ese sistema en las situaciones comunicativas particulares y ser capaz de reconocer las implicancias subjetivas que actualizan los hablantes en esas situaciones.

Dentro de la propuesta didáctica que presentan los manuales escolares de Lengua estudiados, si bien ambas nociones aparecen inscritas en las unidades presentadas para el estudio de los diferentes tipos o géneros textuales, puede reconocerse que el peso específico asignado a cada una de ellas es desigual en el planteamiento teórico de los temas y en las actividades que se propone resolver. En una primera aproximación, podría hipotetizarse que prima, en el abordaje de los temas, una perspectiva textual, es decir, lingüística o gramatical. Es decir, si bien los elementos paratextuales como títulos de capítulos y secciones, copetes de presentación, imágenes o las temáticas del mundo cotidiano que ingresan en las unidades reenvían a un estudio del discurso, de la enunciación, de la lengua en uso, lo cierto es que, en la formulación teórica específica de los contenidos y en los procedimientos o acciones que movilizan las actividades propuestas a los alumnos, la tendencia es prioritariamente textual, es decir, la de un abordaje restringido o reducido a los fenómenos construccionales u organizacionales². Esto no resulta azaroso, dado que la dimensión textual parecería remitir a 'lo visible', lo evidente en función de que puede ser pensada, a razón de lo que en general enuncian las consignas, en términos de 'marcas' pasibles de ser identificadas, reconocidas, subrayadas, transcritas. Por el contrario, el universo del discurso, inscripto en el nivel de la enunciación, parecería quedar desplazado hacia lo 'no visible', lo supuesto, lo imaginado, lo sobrentendido. La facilidad con la que se propone imaginar una situación comunicativa ajena a la experiencia de mundo de un alumno adolescente o la invitación a asumir una postura ideológica contraria a la propia insinúan una suerte de subestimación de la dimensión discursiva en la que resultan invisibilizados sus componentes (operaciones enunciativas que se actualizan, carácter polifónico de los enunciados, representación del mundo que vehiculizan, etc.). Las categorías de análisis, en el primer caso, constituyen unidades clasificables que, en función de sus reglas de asociación, permiten tipificar clases de oraciones, de conectores, de textos. De esta manera, mientras lo textual se presenta como un objeto de enseñanza aprensible, secuenciable, enseñable; lo discursivo, en cambio, resulta presupuesto como una suerte de competencia adquirida por el solo hecho del estar del sujeto en el mundo y, en consecuencia, no posible de ser transpuesto en un dispositivo didáctico.

La dimensión textual vs. la dimensión ideológica: Cómo aparece previsto el alumno que aprende

De los múltiples indicadores que podríamos tomar para profundizar esta manera en que la dimensión ideológica de la argumentación parece diluirse en la transposición realizada por los manuales por detrás de la dominancia que cobran las estructuras o categorías textuales, proponemos focalizar la forma en que aparece previsto el alumno como destinatario de los textos y actividades presentados en el manual. Esto es, analizar cuál es el lugar que se le asigna al alumno, como sujeto que aprende, en las secuencias didácticas que proponen el estudio del texto argumentativo: qué clase de actividades se le solicita hacer, sobre qué temas se lo in-

2. Álvarez señala que, cuando se habla de texto, "se focaliza en el aspecto construcciona l o arquitectural" de un discurso y "es por ello que se puede hablar de 'gramática del texto'". (Álvarez, 1996).

vita a discutir, de qué manera se posibilita el ingreso de su voz frente a las otras voces que circulan a través de los textos que se le pide leer y analizar, etc.

En la presentación discursiva que los manuales realizan de las unidades destinadas al trabajo con la argumentación, el argumentar aparece como un hacer particular con el lenguaje definido por la pronunciación del yo sobre o acerca de algo. Es decir, aparece ligado a la posibilidad de opinar y definir posición sobre aspectos del mundo, de la vida social, de los comportamientos cotidianos que nos involucran y, por tanto, motivan en nosotros una reacción, un juicio, una evaluación. Esto es factible de ser comprobado en la forma en que se titulan las unidades de apertura o las imágenes, diálogos o pequeños textos con los que los manuales tienden a introducir el tema, intentando reenviar al alumno a situaciones conocidas, rutinarias, en las cuales debatir o intercambiar opiniones con otros deviene en una práctica cotidiana. Sin embargo, al considerar el tipo de actividades que se requiere realizar a los alumnos, los temas sobre los cuales versan los textos que se solicita leer o las instancias de producción escrita que se presentan como alternativa de trabajo, puede comprobarse que lo que prima, como eje vertebrador de todas las propuestas consideradas, es una perspectiva anclada fuertemente en la dimensión textual, es decir, en la dimensión lingüística o gramatical, antes que en los componentes discursivos de la argumentación. En efecto, los textos argumentativos son presentados como estructuras claramente identificables, en las cuales es posible identificar una tesis que condensa la posición de quien enuncia, y no como complejos discursivos que actualizan una disputa ideológica. Esto es, la enseñanza de la argumentación parecería quedar cifrada en el reconocimiento y manipulación de una forma particular de organización del discurso, reconocible en partes que pueden ser marcadas, subrayadas, localizadas, y no en los componentes enunciativos que definen el contenido, la complejidad de significados que esa forma vehiculiza.

En esta tensión entre lo textual/estructural y lo discursivo/ideológico, resulta interesante considerar la paradoja en la que se debaten las distintas propuestas editoriales analizadas en la medida en que presentan la argumentación como un contenido asociado con la construcción de ciudadanía, con la democratización de la palabra, con la posibilidad de asumir un decir frente a diferentes temas de presunto interés público, pero, sin embargo, en el desarrollo de las unidades, lo que se convierte en centro de la secuencia didáctica son las características formales de los textos y no el sujeto que aprende como *sujeto* de decir ideológicamente anclado. En este sentido, analizar la forma en que el alumno aparece previsto desde las actividades propuestas o los temas sobre los que se propone trabajar posibilita deconstruir la manera en que la argumentación se convierte en un contenido que, lejos de potenciar procesos que tiendan a habilitar su palabra, a apropiarse de estrategias que les permitan profundizar sus propias posiciones de mundo y socializarlas, se postula como un saber que no involucra otras operaciones cognitivas diferentes a las que podría actualizar el trabajo con otros tipos de textos: reconocer y delimitar las partes de una estructura, identificar y subrayar recursos, extraer ideas, etc.

El análisis del tipo de actividades propuestas, los temas sobre los cuales se propone opinar, las formas de relación que se habilitan entre las voces que se convocan en el desarrollo de las unidades que plantean los manuales, nos permite reconstruir la manera en que es pensado o concebido el sujeto que aprende y, a partir de aquí, reconstruir el proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991) que experimentan los textos argumentativos al constituirse en objetos de enseñanza.

2.1. Las actividades que se le solicita realizar al alumno

En un trabajo de rastreo a través de todas las consignas que los manuales proponen a los alumnos, puede constatarse, como decíamos, un predominio de actividades de reconocimiento. Es decir, actividades que plantean un hacer en relación a información explícita, factible de ser identificada a razón de 'marcas' relativamente estables o comunes que caracterizan la serie de tipos textuales que son definidos como 'argumentativos' (cartas de lectores, artículos de opinión, editoriales). De esta manera, se invita al alumno a 'reconocer', 'subrayar', 'delimitar', 'enumerar', 'encerrar en círculos', 'extraer', 'describir', 'señalar', 'transcribir' oraciones, partes, recursos, segmentos oracionales, conectores, etc. Se trata, en todos los casos, de operaciones que se realizan sobre textos escritos por otros, pero limitadas a considerar prioritariamente los fenómenos constructivos u organizacionales que se hacen evidentes en ellos.

En función de lo dicho, el tipo de interacción que se propone al sujeto destinatario de esas actividades se reduce a la realización de una práctica que lo involucra solamente desde su oficio de alumno en tanto no difiere, sustancialmente, del tipo de actividades que se proponen en relación a otros tipos textuales. La tendencia general es a mecanizar procedimientos que remiten a estrategias de comprensión textual, a lógicas clasificatorias de componentes (frases, recursos, subjetivas, conectores) identificables a nivel de superficie del texto.

En este sentido, en las actividades propuestas, se privilegia un trabajo en torno a la identificación de marcas o categorías gramaticales antes que una aproximación a la interpretación de los componentes discursivos que atraviesan los textos en cuestión. Por lo tanto, el saber que el alumno debe poner a disposición, el conocimiento que debe actualizar para la realización de las tareas solicitadas, sólo lo prevé desde su competencia gramatical, sin implicar otra tensión que la que la misma clase de Lengua construye como artificio didáctico para el trabajo con los textos y enunciados en general.

Si bien en las esquelas teóricas que los manuales ofrecen se sostiene reiteradamente que los textos argumentativos intentan 'convencer' de o sobre algo, se insiste menos en el contenido de esa intención de convencimiento o persuasión (es decir, sobre qué se quiere convencer al receptor, cuál es la propuesta a la que el autor intenta acercar al destinatario, qué se sostiene sobre determinada cues-

ción, qué ideas o argumentos auxilian determinada creencia o tesis, etc.) que en la estructura formal o textual que se presenta como modelo. En el análisis de las actividades planificadas, esta priorización de lo textual, de lo estructural, resulta en detrimento de la argumentación concebida como proceso de razonamiento. De aquí que sólo se habilite la intervención del alumno en tanto que alumno y no como sujeto social; es decir, se lo convoca a realizar una acción, una práctica, que no involucra su posición, su opinión, su estar en el mundo. Allí la paradoja entre lo que el manual anticipa positivamente desde sus títulos o recuadros teóricos (el estudio y aprendizaje de un contenido que posibilita discutir, interactuar discursivamente con otros) y lo que efectivamente promueve en la secuencia didáctica que introduce (reconocer, identificar componentes lingüísticos). Aun cuando la propuesta es escribir una argumentación propia, la lógica observable en la totalidad de los manuales consultados obedece a la consecución de 'pasos' o de un instructivo a seguir en donde la indicación o la sugerencia didáctica para que pueda concretarse el objetivo de realización del texto se limita a 'no olvidar' usar determinado conector o a 'no descuidar' la construcción correcta de párrafos. Nuevamente, tareas que convocan al alumno desde contenidos naturalizados desde la lógica gramatical que subyace al abordaje de los objetos propios de la disciplina y que reenvían, a pesar de que la tensión ahora parece centrada en los textos, a una perspectiva estructural. El salto que se observa entre acciones como 'reconocé' o 'marcá' a 'escribí' permite comprobar la forma en que subyace una noción de argumentación ligada a la idea de una estructura fija que puede ser reconocida porque no sólo es evidente, visible, sino también regular y estática y, por lo tanto, pasible de ser 'llenada' como una suerte de 'caja vacía', como una estructura aséptica, que puede ser identificada o reproducida sin dificultad en función de determinadas características observables y objetivables.

En este planteo, la posición del alumno, como sujeto de decir ideológica y socialmente situado, queda reducida a la posibilidad de opinar lo que sea sobre cualquier cosa; es decir, en la prioridad dada a la actualización de una determinada estructura textual y a la utilización de tales o cuales recursos o figuras retóricas, lo opinable y el contenido de esa opinión quedan resignados a la anécdota, a lo que sólo se convierte en excusa del empleo de ciertos artilugios lingüísticos. De hecho, aparece con recurrencia, en el planteo de las actividades de producción, el suministro de un compendio de tesis, citas de autoridad, posibles argumentos para que los alumnos construyan, a partir de ellos, sus textos. En este sentido, la intervención vuelve a ser planteada en los términos de las actividades de reconocimiento: un hacer que se vuelve recursivo sobre lo dicho por otro y que sólo involucra al alumno como actualizador de ciertas competencias textuales que le posibiliten unir, cohesionar coherentemente las 'partes' propuestas de una estructura.

El universo de 'lo opinable': los temas que se proponen

El análisis de los tópicos que los manuales proponen como universos de 'lo opinable' dentro de la semiosis social posibilita indagar no sólo acerca de qué temas parece oportuno o interesante decir

algo sino, sobre todo, qué aspectos de estos temas son factibles de ser puestos en cuestión y desde aquí, nuevamente, indagar de qué manera es previsto el alumno como sujeto de decir.

En general, si consideramos la nómina de temas que los manuales hacen ingresar en las unidades destinadas al estudio de la argumentación a través de las adaptaciones que ofrecen de los textos periodísticos que se solicitan leer en las actividades (cartas de lectores, editoriales, artículos de opinión), puede observarse que la tendencia general se debate entre tres grandes grupos de temáticas: a) aquéllas que parecieran actualizar o reforzar cierta doxa moralizante o vinculada a valores que involucran un aparente 'deber ser' social incuestionable ("el respeto a los espacios públicos", "el valor de los museos", "los correctos usos del lenguaje", "el control del tránsito", "las virtudes de la lectura asidua", "los problemas climáticos/ambientales", "el uso correcto de las tecnologías", entre otros); b) aquéllas que se vinculan con aspectos referidos a problemáticas propias de los jóvenes o adolescentes, por lo general definidas en virtud de aspectos negativos o conflictivos que se vinculan con ellos ("el consumo desmedido de alcohol", "la desorientación vocacional", "las prácticas violentas de las tribus urbanas", "la adicción a los videojuegos", "las revueltas estudiantiles", "el embarazo adolescente", entre otras); c) aquéllas que se enuncian como conflictos sociales motivadores de la polémica, pero que remiten a situaciones de escasa o nula relevancia social ("la invasión felina en un complejo de departamentos", "la discriminación a una nena en un pelotero por ser más alta que el resto", "el descuido de las personas de la tercera edad que se evidencia, por ejemplo, al no tenerlos en cuenta para darles los turno médicos antes que al resto", "las quejas por cambios en la programación televisiva sin previo aviso", "las virtudes de convertir el aula en un taller literario", "el avance del deporte regional", entre otros).

En todos los casos, resulta interesante considerar la manera en que la definición de los temas define la forma en que el alumno es concebido como un sujeto asocial y, por lo mismo, apolítico. Ninguno de los grupos de temáticas referidas habilitan la posibilidad de intervenir desde una posición que no sea la de reproducir o reforzar una posición hegemónicamente legitimada por el deber ser social consensuado como moral o cívicamente correcto. En la generalidad de los ejemplos consultados, las temáticas y las actividades de lectura propuestas en relación a ellas tienden a fortalecer ciertas perspectivas o matrices de pensamiento que se verbalizan y legitiman, a partir del uso que el manual hace de los textos en los que ellas aparecen planteadas³, como verdades del sentido común que todos debemos o deberíamos compartir.

Estas perspectivas no sólo delimitan el universo de lo decible sino que también definen y, de esta forma, autorizan cuáles son las voces que pueden asumir la palabra frente a determinados temas. Esto pareciera ser evidente respecto del primer grupo de temas indicados en los cuales el decir de las voces que ingresan en las unidades actualiza 'verdades' aparentemente irreprochables o innegociables. Pero ocurre lo mismo si consideramos aquellas temáticas que aparecen asociadas en relación al mundo adolescente: en estos casos, se presenta como naturalizada

3. No puede negarse la manera en que la voz de un adulto, y la perspectiva de mundo que a través de ella actualiza, que ingresa al manual a través de la adaptación de un texto periodístico publicado en un medio gráfico de renombre resulta jerarquizada frente a la voz anónima del alumno. Esta operación de legitimación funciona aun cuando la solicitud sea refutar el punto de vista que ese decir conlleva.

una construcción de los jóvenes asociada a ciertos conflictos o vicios que es discursivizada como algo objetivable, factible de ser constatable en el mundo cotidiano y frente a la cual 'lo discutible', 'lo opinable' remite a cuáles serían los mecanismos de control social o las prácticas adultas necesarias para orientar las conductas de los jóvenes. Al respecto, el alumno aparece previsto en dos niveles: el que construye el discurso que el texto actualiza y el que lo involucra como sujeto destinatario de esos textos. En este sentido, resulta interesante considerar las implicancias cognitivas o los alcances pedagógicos que subyacen a estas actividades en las cuales se convoca la voz del alumno adolescente para que asuma como natural un estereotipo construido sobre él y que, desde este posicionamiento heredado, proyecte o reproduzca en su discurso la misma estigmatización de la que es objeto.

En la misma línea se definen los tópicos que se proponen para realizar las actividades de producción, en donde la tendencia es convocar la voz del alumno para que se pronuncie sobre, nuevamente, temas que actualizan un esperable o correcto comportamiento social ("el uso obligatorio de los cinturones de seguridad", "la protección de los bosques", "la prohibición de fumar en espacios cerrados"); temas que se vinculan con problemáticas intrascendentes o poco relevantes ("como colocar correctamente los carteles indicadores en una muestra escolar"); temas que remiten a problemas que involucran a los adolescentes ("el mal hábito de bajar música de internet", "el uso correcto y equilibrado del celular", "el exceso de tiempo que pasan frente a la computadora", "la incorrección de las tribus urbanas"). A esta lista se suman temas que se presentan como 'opinables' pero en relación a los cuales lo que opinen los alumnos es intrascendente o irrelevante porque remiten a aspectos de la realidad no modificables ("qué materias elegirían cursar y cuáles no", "cómo les gustaría vestirse para ir a la escuela"). Otra vez, tal como lo señaláramos en relación a los temas de los textos que se sugieren para la lectura, la posición del alumno como sujeto portador de un decir ideológico pareciera estar subestimado en tanto no se ofrece, en la nómina de tópicos sobre los que se propone escribir, espacio para la discusión o la valoración crítica del 'horizonte de verdad' que esos temas presuponen.

En relación con las temáticas relevadas, no parece menor considerar el hecho de que en ninguna de las propuestas analizadas aparezcan temas vinculados al mundo de la política o de la participación ciudadana activa. Es decir, no parece casual, en la medida en que es una tendencia constatable en todos los manuales abordados en el corpus, que la enseñanza de la argumentación destinada a los jóvenes se presente disociada del universo de lo político como paradigma del discurso ideológico. Lo mismo podría pensarse del recorte que se opera en relación a los tipos de textos que se definen como argumentativos entre los cuales, por ejemplo, no aparece considerado el discurso político: la clasificación impone, por descarte, la presunción de que la argumentación sólo existe en un grupo acotado de textos (cartas de lectores, editoriales, artículos de opinión) y no en otros.

Si vinculamos las temáticas propuestas por los manuales con el tipo de actividades que describíamos en el punto anterior, es posible señalar que la participación del alumno no sólo se vacía de sus

potencialidades discursivas porque los tópicos sugeridos lo prevén desde una relación de exterioridad con aquello sobre lo cual se le permite opinar, sino también porque, en general, las actividades que se proponen realizar sobre los textos que se ofrecen para la lectura tienden, como decíamos, a trabajar sobre lo dicho, lo explícitamente verbalizado por el otro. En este sentido, no se involucra la dimensión de lo discursivo como posibilidad de reflexionar acerca de lo 'no dicho': las posiciones de mundo que asumen las voces que el manual convoca a través de los textos que incluye, la manera en que todo discurso no vehiculiza verdades naturales sino naturalizadas, los mecanismos de legitimación social mediante los cuales estas 'verdades' devienen hegemónicas, etc. Es decir, la forma en que la transposición didáctica que realizan los manuales sobre la argumentación la reduce a una estructura textual y la despoja de sus componentes eminentemente discursivos, la vacía de su dimensión ideológica y, de esta manera, la convierte en un contenido que no trasciende, a pesar de la declaración de principios que motivan su enseñanza en la escuela, los límites de la tarea áulica. En otras palabras, la argumentación aparece concebida, y así se traslada a los alumnos, como una propiedad de un determinado y acotado número de textos, que son ajenos de por sí al mundo de los jóvenes, y no como una propiedad de la lengua que define nuestras prácticas discursivas cotidianas.

Las posibilidades del decir: las formas de relación que se habilitan entre las voces

Sin duda, una de las particularidades centrales de la argumentación, como forma de interacción humana, es su carácter *dialogico*. Esto es, argumentar implica no sólo expresar una opinión o visión individual sobre el mundo sino evidenciar una interacción entre el yo o la subjetividad de quien enuncia y el *otro*: el otro que escucha y a quien se intenta persuadir, pero también el otro con quien se disiente, el otro como entidad abstracta que encarna un universo de discurso contrario. Siempre que hay argumentación hay opiniones en conflicto, hay perspectivas ideológicas en tensión, hay disputas simbólicas por habilitar ciertos discursos en detrimento de otros.

En el argumentar al que invitan las actividades de los manuales, esto parecería no ser objeto de reflexión. Si bien, de alguna forma, la dimensión dialógica de los textos aparece insinuada en los enunciados de las consignas en tanto se propone responder o contra argumentar frente a un texto dado, lo cierto es que no hay orientación alguna en las actividades propuestas para reconocer el punto de vista del otro, la construcción del mundo que se pretende desmontar y proponer a cambio, las estrategias de persuasión válidas para determinado receptor o auditorio, etc. Los temas sobre los que se propone "debatir" al leer o escribir son pensados o propuestos como polémicos en sí mismos, vaciándose así el componente ideológico que define la posibilidad de disentir o cuestionar la factibilidad de determinadas posiciones. Es posible constatar esto, por ejemplo, en las posiciones de sujeto que se propone asumir al alumno (la de un adulto, la

de un anciano, la de un sujeto que discrimina, la del dueño de un pelotero, la de un periodista que responde a otro, la de un vecino disconforme, etc.); los temas sobre los que se propone argumentar que, como decíamos en el apartado anterior, resultan ajenos al conocimiento de mundo de un adolescente o intrascendentes respecto de las posiciones ideológicas que involucra o incuestionables desde la ética ciudadana; la invitación a argumentar como sinónimo del opinar libremente sin otra orientación que el emitir un juicio a favor o en contra de una tesis propuesta, entre otros.

En relación con lo expuesto, resulta evidente la forma en que la posición del alumno no parece concebida como espacio de la subjetividad, de posibilidad de articulación de una perspectiva reflexiva; en otras palabras, no aparece el alumno considerado como sujeto portador de una voz que desde sí tenga, quiera, pueda decir algo sobre aquello que el manual recorta o presenta como 'opinable'. Como ya se ha dicho, aparece, en todos los casos, como un sujeto vaciado de una posición de mundo y, por lo tanto, de una matriz de pensamiento propio que tenga valor discursivo por sí misma, sin necesidad de solaparla detrás de identidades ajenas y, por lo general, correspondientes al mundo adulto.

Algunas consideraciones finales: hacia una didáctica de lo no dicho

Como decíamos, el alumno, el sujeto que aprende, es previsto, en todos los casos, desde su *oficio de alumno* y no como un sujeto de decir, ideológicamente anclado. Por todo lo expuesto, pareciera que la argumentación, como discurso portador de ideología, se diluye en la operación de traducción que realiza el manual, primando una perspectiva vinculada a la enseñanza de géneros y procedimientos lingüístico-gramaticales. Resulta interesante, en consecuencia, abordar no solamente cómo es concebida la argumentación en los manuales sino, también, cómo es previsto el alumno, cómo es considerado en virtud del lugar que se le asigna como *sujeto* en las actividades que se le solicita realizar: qué se le solicita leer, sobre qué temas se lo invita a debatir o reflexionar, qué puntos de vista se le proponen asumir en las producciones, qué espacio se le brinda a su opinión en relación con la doxa, etc. Con respecto a esto, es significativa la escasa presencia en el corpus analizado de otras cuestiones enunciativas claves de la práctica discursiva argumentativa, además de las estrategias retóricas: el argumentador y su ethos, el auditorio y la cuestión del pathos, etc. Estas cuestiones no parecen constituir un objeto de interés prioritario en el tratamiento didáctico del tema, aunque resultan centrales para la formación de un intérprete o productor de argumentaciones. Como señalábamos, parecería que, en el proceso de transposición didáctica del discurso argumentativo, lo menos 'visible', aquello que hay que inferir porque 'no está allí' (las estructuras lógicas, la escena argumentativa donde se inserta el texto, etc.) pierde consideración frente a lo 'dicho', lo que está 'visible', escrito y reconocible inmediatamente en el texto.

Pensar el espacio del aula como un espacio de construcción y producción de conocimientos implica no sólo una resignificación permanente de qué enseñar y cómo hacerlo, sino, por sobre todo, desnaturalizar la mirada sobre quién aprende, sobre quién es el sujeto destinatario de esa práctica. Implica pensar en el alumno como otro activo, poseedor de un universo simbólico propio que es interpelado por nuestra propuesta pero que, a la vez, la interpela, la cuestiona, la pone en tensión. Transformar el espacio del aula en un espacio de construcción supone, necesariamente, permitir la apropiación al otro de ese saber puesto en juego y que ya no es patrimonio único de quien enseña. Supone, por lo mismo, habilitar la voz del otro y democratizar así la circulación del conocimiento como algo que puede ser pensado, repensado, revisado, recreado, removido, resignificado. En este sentido, el desafío se plantea en torno a la construcción de una didáctica de lo 'no dicho', de lo no evidente: una didáctica de la argumentación que posibilite el desarrollo de estrategias que colaboren en los procesos de desnaturalización de las 'verdades' que los discursos construyen, que potencie posibilidades discursivas que interpeleen, que cuestionen, que tensionen, que disloquen lo dicho pero, también, aquello que no se dice, que se solapa detrás de las perspectivas o las voces que devienen hegemónicas en el entramado de los discursos sociales. Una didáctica que defina una propuesta en la cual el alumno aparezca implicado como sujeto de decir y que desde su propia posición de mundo sea no sólo capaz de deconstruir las perspectivas inherentes a los discursos de otros sino también de potenciar sus propios mecanismos para verbalizar lo que piensa, lo que cree o supone justo y verdadero. Se trata, en el fondo, de pensar la argumentación como una práctica discursiva desde una propuesta que implique al alumno activamente de manera que encuentre un espacio en el cual su voz aparezca habilitada y legitimada pero, sobre todo, una forma de habilitar y legitimar, a través de ella, sus propias matrices de pensamiento.

Abordar la manera en que el contenido de la argumentación es transformado en objeto de enseñanza en las propuestas editoriales de los manuales permite considerar no sólo la particularidad del tema aquí abordado sino ampliar la perspectiva hacia la lógica general que pareciera caracterizar la didáctica específica de la lengua. Desde las planificaciones oficiales, incluso desde el planteo general que realizan los manuales, la enseñanza de la lengua se presenta orientada hacia la enseñanza de aquellos procesos vinculados con la lectura y la escritura. De esta manera, los temas y las actividades propuestos a los alumnos se legitiman a partir del desarrollo de un saber hacer con el lenguaje, antes que por un saber teórico o meramente declarativo de aquello que se enseña. Este planteo se profundiza, dentro del campo de la didáctica específica, en función del abandono, desde hace unos años a esta parte, de la focalización centrada en las categorías menores del sistema (las palabras, las oraciones) para pasar a considerar los textos como las nuevas unidades de análisis que permiten acercar a los alumnos de una forma más cabal a la apropiación de las reglas que estructuran el mundo de la cultura escrita y la discursividad social. Este cambio suponía no sólo un cambio del objeto de enseñanza a focalizar sino un cambio de paradigma respecto de la manera en que era pensado el alumno en relación a la estructura cognitiva que pretendía movilizar en él. Su-

ponía, en este sentido, pasar de una transposición definida por una lógica descriptiva y clasificatoria de los componentes del sistema de la lengua, que preveía al alumno desde una relación de 'exterioridad' frente al lenguaje, a un planteo que postula como eje vertebrador al sujeto que aprende como usuario activo que debe apropiarse de la lógica del sistema y ya no sólo reconocerla.

En este sentido, la enseñanza de la argumentación parecería presentarse como paradigmática en este nuevo planteo didáctico en la medida en que se presenta como un contenido asociado con la construcción de ciudadanía, con la democratización de la palabra, con la posibilidad de asumir un decir frente a diferentes temas de presunto interés público. Sin embargo, cuando analizamos la secuencia didáctica que articulan los manuales en las unidades dedicadas a este tema, comprobamos que, a pesar de las intenciones que aparecen declaradas desde las maneras de titular o presentar las actividades en relación a desarrollar una práctica discursiva (expresar y fundamentar una opinión, identificar argumentos en textos o discursos ajenos, confrontar ideas con otros, etc.), el planteo general de las actividades propuestas y el recorte teórico que actualizan los capítulos tiende a reproducir aquella lógica primera que parecía ya superada. Es decir, si bien el objeto ha cambiado (ahora la unidad de análisis o producción son los textos y los discursos), la dinámica de las actividades y el planteo teórico que a través de ellas se actualiza permite constatar que las secuencias siguen ancladas en una perspectiva descriptiva y clasificatoria. Si bien el argumentar es presentado como un hacer particular con el lenguaje definido por la pronunciación del yo sobre o acerca de algo, ligado a la posibilidad de definir una posición propia sobre diversos aspectos del mundo, al revisar los textos que se proponen, los enunciados de las consignas que se sugieren, la selección de nociones teóricas que se presentan, se hace evidente la manera en que la enseñanza de la argumentación no se presenta como un saber que involucre otras operaciones cognitivas diferentes a las que moviliza el trabajo con otros tipos de textos (reconocer y distinguir partes, subrayar fragmentos, extraer ideas, etc.).

La pregunta a considerar, entonces, sería si, al considerar lo que 'se pierde' al didactizar la argumentación, estamos planteando un problema específico en relación a un determinado contenido o estamos, en realidad, evidenciando un problema inherente al campo de la didáctica de una disciplina que no logra resolver, en la complejidad del objeto que la ocupa, la enseñanza de aquellos procesos que se supone debieran poder ser apropiados y desarrollados por los alumnos. Pareciera, por todo lo aquí expuesto, que la posibilidad de pensar la didáctica de la lengua, más allá de las pretensiones y los objetivos superadores que han ido a lo largo de los años modificando el espectro de temas y maneras de abordarlos, sigue anclada en la materialidad del lenguaje, en sus aspectos visibles (enumerables, clasificables), sin poder avanzar sobre aquellos aspectos no evidentes en términos de marcas gramaticales o textuales visibles a nivel de superficie.

Aquí radica el desafío, aventurarse en el diseño de una didáctica de lo 'no dicho', con todo lo que esto implica. Proponer el trabajo con lo no dicho supone asumir todo lo que el lenguaje vehicu-

liza cuando un sujeto lo actualiza en su práctica social. Supone asumir que no hay significados naturales, sino que cada enunciador actualiza ciertos significados inscriptos en una determinada circunstancia y que, por tanto, no pueden pensarse sin pensar el universo simbólico que ese sujeto posee y desde el cual dice lo que dice. Una didáctica de lo 'no dicho' debiera apuntar, en este sentido, a la posibilidad de guiar al sujeto que aprende en el proceso de clarificar, de ordenar, de objetivar ese universo: de hacerlo consciente para poder expresarlo, defenderlo, contrastarlo, enriquecerlo. Una didáctica de lo no dicho debiera orientar al alumno hacia la posibilidad de desnaturalizar esos significados que se presentan como 'naturales', aceptando que no hay formas o maneras de decir 'neutras' o 'despojadas' de valoraciones, de implicancias subjetivas: orientar al alumno en la desnaturalización del uso de las formas del lenguaje concebidas únicamente desde su dimensión lingüística para profundizar las matrices de pensamiento que esas formas vehiculizan y actualizan. Una didáctica de lo no dicho debiera ayudar a hacer consciente esto en las operaciones de interpretación o producción de los discursos que se proponen a los alumnos.

El desarrollo de una didáctica de lo 'no dicho' supone, en definitiva, asumir la *enseñanza desde el yo*: desde el yo de *quien aprende* (desde lo que sabe o debiera saber como alumno, pero también desde lo que siente, desde lo que cree, desde lo que piensa en relación al mundo que lo rodea) y desde el yo de *quien enseña* (desde su saber disciplinar, pero también desde su propio estar en el mundo como sujeto social y políticamente situado y, en consecuencia, desde la explicitación, aunque más no sea para sí, de su posicionamiento frente al objeto que enseña y la manera en que concibe, a partir de cómo lo hace, al alumno destinatario de su práctica). Enseñar a *usar* la lengua no puede pensarse por fuera o más allá de quienes la usan y, por lo mismo, esa enseñanza no puede limitarse sólo al reconocimiento y manipulación de las fórmulas de manifestación de esa lengua sino a todo lo que ella condensa como expresión de la subjetividad de quienes la ponen en uso.

Bibliografía

- ADAM, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- ÁLVAREZ, G. (1996): *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Ed. Universidad de Concepción. Santiago de Chile.
- BAREI, S. y RINALDI, N. (1996): *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. U.N.C. Córdoba.
- BARTHES, R. (1987): *El susurro del Lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe, Madrid.
- BRUNER, J. (1991): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- CIAPUSCIO, G. (1994): *Tipos Textuales*. Eudeba. Bs. As.
- CORTÉS, M. y BOLLINI, R. (1994): *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. El Hacedor. Bs. As.
- DUCROT, O. y ANSCOMBRE, J.C. (1994): *La argumentación en la lengua*. Gredos. Madrid.
- DUCROT (2004) en Arnoux y García Negroni -comp- 2004: *Homenaje a Oswald Ducrot*. Eudeba. Bs.As.
- FERRERIRO, E. (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. FCE. México.
- HERRERA DE BETT Graciela, ALTERMAN Nora y GIMÉNEZ Gustavo (2004): "Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos", en EDELSTEIN, G. y AGUIAR, L. (comp. 2004): *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Edit. Brujas. Córdoba.
- LOCASCIO, V. (1991): *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Alianza, Madrid.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y Polimodal Argentina*.
- RAITER, A. y ZULLO, J. (2008): *Lingüística y política*. Biblos. Bs. As.
- RAITER, A. y ZULLO, J. (2004): *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística en uso*. Gedisa. Bs. As.
- TOULMIN, S. (2007): *Los usos de la argumentación*. Península. Barcelona.
- VAN DIJK, T. (2008): *Ideología y discurso*. Ariel. Barcelona.
- VAN DIJK, T. (1988): *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI. Méjico.
- VAN DIJK, T. (1995): *La Ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.
- ZAMUDIO, B. y otros (1997): "Pragmática argumentativa" en MARAFIOTTI, R. (Comp.): *Temas de Argumentación*. Biblos. Bs. As.
-

Capítulo 4

Capítulo 4

La producción de argumentación y las representaciones juveniles: un estudio a través de consignas de manuales escolares

Lic. y Prof. Leticia Colafigli
Prof. Agustina Reinaldi

Introducción

El proyecto de investigación marco de este trabajo (*Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares*) desarrollado durante los años 2011, 2012 y 2013, aborda la enseñanza de los discursos argumentativos propuestos y construidos por un corpus de manuales escolares de Lengua del Ciclo Básico a través de las consignas, actividades y textos seleccionados. Uno de los objetivos centrales del proyecto es indagar en ese corpus las formas más visibles, comunes y/o estandarizadas de la enseñanza de la argumentación.

Nuestro problema de investigación se conforma en el cruce de cinco elementos: la escritura, la enseñanza, los manuales, la argumentación y los jóvenes. En este sentido, nos proponemos focalizar tanto en la forma en que aparecen representados los jóvenes en la enseñanza del proceso de producción escrita de argumentación, como en este proceso propiamente dicho. Para ello, estudiamos dos líneas editoriales de manuales de lengua del Ciclo Básico¹.

De esta manera, considerando la complejidad, centralidad y especificidad de la escritura en general y de la escritura de argumentación en particular, y teniendo en cuenta que una de las maneras más frecuentes de abordarla en la escuela en el Ciclo Básico es a través de los manuales, vale interrogarse cómo aparece representado dicho proceso a partir de las actividades didácticas de producción escrita propuestas por el corpus. Presentaremos entonces algunas problemáticas que parecen atravesar la enseñanza de la escritura de textos argumentativos vía manuales y que otorgan características particulares a la escritura, a la argumentación y a las prácticas a través de las cuales es transmitida.

Perspectivas teóricas sobre la escritura

Para la fundamentación teórica, consideramos la escritura básicamente desde cuatro perspectivas: lingüística, cognitiva, antropológica y didáctico-pedagógica:

1. Seleccionamos tres unidades pertenecientes al 3º año del Ciclo Básico que abordan la argumentación. Dejamos de lado la argumentación ligada a lo literario, la publicidad y "lo cotidiano". Se focalizarán las consignas que propongan la producción escrita de argumentación.

Desde la perspectiva lingüística –Cassany (1997) y Ferreiro (2004)-, la escritura adquiere especificidad y autonomía respecto a la oralidad en virtud de la relación particular que mantiene con el sistema de la lengua. Así, no es un código de transcripción, sino un sistema de representación autónomo y con características particulares.

Desde la perspectiva cognitiva –Flower y Hayes (1996), Cassany (1997), Bereiter y Scardamalia (1987)-, la escritura es un proceso en el cual el sujeto articula, con diversos grados de control consciente, distintos conocimientos (lingüísticos, cognitivos, sociales, culturales) simultánea y recursivamente, en el marco de una situación concreta que da sentido al para qué y para quién de su producción. Así, resulta necesario considerar la situación de producción, de recepción, el ámbito de circulación del producto y la manera en que todas estas instancias influyen en la toma de decisiones.

Desde una mirada antropológica –Olson (1997), Ong (1993), Blanche-Benveniste (2003)-, la especificidad de la escritura está relacionada con su capacidad de incidir en el pensamiento y en el propio lenguaje de quien la adquiere. Las actividades de lectura y escritura devienen, en el marco escolar, en “procedimientos que posibilitan y potencian, a partir de una práctica sistemática, su conversión en estrategias socio-cognitivas” (Olson, 1997:112).

Por último, el objeto-proceso escritura es considerado también en relación a un marco particular: su enseñanza dentro de la institución escolar, por la cual adquiere características ligadas a este costado didáctico y pedagógico.

Argumentación

En relación a la argumentación, identificamos dos grandes posturas:

-La argumentación como una función particular del lenguaje, una modalidad de organización discursiva (narrar, describir, explicar, argumentar), un uso específico de la lengua, en relación a determinadas necesidades u objetivos (sociales y/o lingüísticos) del enunciador (convencer, manipular).

-La argumentación inscrita en la lengua, propiedad general del lenguaje en uso, independientemente de los fines comunicativos particulares para el que haya sido formulado. No existen posibilidades de un uso no argumentativo de la lengua: no existe lenguaje en uso social que no sea intención de intervenir en el sistema de conocimientos y creencias del destinatario.

En el primer caso, se deduce un estado neutro del lenguaje (transmisión informativa de contenidos sin intervención subjetiva) que funcionaría como referencia a partir de la cual otros usos

serían argumentativos y visiblemente subjetivos. En el segundo caso, se parte del supuesto de que el lenguaje es intencionalidad, acción e intervención.

En este artículo y en la investigación que lo enmarca, compartimos este segundo lineamiento teórico por el cual la argumentación está en el lenguaje y no necesariamente en determinados géneros o superestructuras. El lenguaje construye visiones de mundo y en tal sentido interviene necesariamente en la subjetividad del otro. No es mera exterioridad que transmite y da cuenta de las prácticas sociales, sino empresa semiótica que construye dichas prácticas.

Transposición, manuales y consignas

Ives Chevallard (1991) acuñó el concepto de *transposición didáctica* para aludir al conjunto de transformaciones adaptativas por las cuales transita “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar”, y en virtud de las cuales se vuelve “apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1991:45). Cuando hablamos, entonces, de enseñanza de la escritura, enseñanza de la argumentación, enseñanza de la escritura de la argumentación, estamos en presencia de contenidos que preexisten al “movimiento” que los designa como “saberes a enseñar” y que son “verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las ‘necesidades de la enseñanza’” (1991:46).

Argumentación y escritura constituyen contenidos complejos que comparten la necesidad de un abordaje sistemático, en tanto prácticas alejadas de lo espontáneo y vinculadas a procesos que superan toda improvisación y respuesta inmediata. En el caso de la escritura, resulta una práctica fundacional de la escuela, lugar por excelencia para aprender a escribir. Entre las razones que justifican la necesidad de enseñarla mediante acciones sistemáticas y enmarcadas en una institución como la escolar, están la centralidad, la complejidad y la especificidad del objeto. Al transmitir este objeto-proceso, la escuela posibilita el acceso no sólo a un código particular, sino también a valores, normas y tipos de pensamientos más complejos y específicos, sin los cuales los sujetos estarían en desventaja a la hora de acceder a las formas sociales de producción del conocimiento.

Otro tanto ocurre con el contenido *argumentación*. En la nueva tradición curricular para la formación lingüística inaugurada por la reforma educativa de los 90 y los Contenidos Básicos Comunes, se observa un interés particular por los textos argumentativos. Estos parecen concentrar en sí las expectativas de formar estudiantes que puedan sostener una idea, un juicio, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros, para mostrarse como un sujeto que razona, discute con sustento, acepta juicios ajenos y promulga los propios, etc. En esta nueva tradición, la formación lingüística en general y la enseñanza de los textos argumentativos en particular, están ligadas a la obligación democratizadora de la escuela.

En este marco, ingresa la importancia del manual escolar, recurso didáctico por excelencia en la escuela y uno de los principales constructores, reproductores y transmisores de representaciones sobre diversos conocimientos y contenidos específicos y legitimados como necesariamente enseñables. Según Dora Riestra (2004), los manuales son “textos producidos para la enseñanza”, puntos de partida posibles para indagar el estado de la enseñanza de la lengua, pues resulta posible rastrear en ellos contenidos, conocimientos y procedimientos.

Otro concepto fundamental es el de actividad o consigna didáctica. La enseñanza de un contenido determinado está estrechamente relacionada con –y limitada por– las formas en que su aprendizaje es propuesto y las prácticas que se demandan a los sujetos para que se involucren con el objeto. Los manuales, a través de las consignas, presentarían una guía para ayudar al sujeto a tomar decisiones y utilizar adecuada y productivamente las herramientas y conocimientos transmitidos. Según Finocchio (2009), las consignas didácticas permiten rastrear y descubrir las representaciones que se encuentran “implícitas en sus formulaciones” (2009:97).

Esta misma autora (2009) utiliza los términos “cultura escolar” y “escritura escolarizada”: “El enseñar y aprender a escribir en la escuela configura una cultura específica: la cultura escolar relativa a la apropiación de la escritura por parte de los alumnos” (2009:19). Esta cultura posibilita entender y contextualizar prácticas, representaciones y tipos de actividades vinculadas a la escritura en la escuela. Este concepto permite comprender algunas particularidades que adquiere la escritura en tanto objeto de enseñanza, las cuales la diferencian de aquella otra práctica de escritura desarrollada en espacios sociales extraescolares.

En cuanto a la “escritura escolarizada”, Finocchio sostiene: “A lo largo del tiempo, en la escuela se ha ido tejiendo colectivamente una trama de saberes y prácticas en torno al enseñar y aprender a escribir que sólo adquiere sentido en ese contexto y que, muchas veces (...) coloca a los alumnos en el lugar de la extranjería y a los docentes en el de la perplejidad”. (2009:53)

Podría establecerse un estrecho vínculo entre los manuales escolares, la “cultura escolar” y la “escritura escolarizada”. Los manuales, forma muy usual de abordar la enseñanza de la escritura en la escuela, se vuelven parte de la cultura escolar. Mediante la formulación de determinados tipos de consignas didácticas de escritura y mediante el lugar que a ésta le otorgan, contribuyen a la escolarización del objeto a través de las prácticas que promueven en los sujetos en relación a la actividad y el proceso de escritura.

Análisis y observaciones de los manuales

En relación a la argumentación, se observó el tipo de actividades que proponen las consignas: qué prácticas de la escritura ponen en juego, sus objetivos y supuestos subyacentes.

De este modo, se consideraron los siguientes supuestos que, aunque separados de manera analítica, se solapan y entrecruzan:

- a) Jóvenes: una aproximación a los sujetos destinatarios a partir de cómo se presentan en las consignas según qué se les pide, cómo deben hacerlo y cuáles temas son argumentables.
- b) La escritura: la producción, la gramática, la planificación y la revisión
- c) La argumentación: su especificidad; la analogía con otras tipologías textuales, así como la relación con el género periodístico; la trama o estructura; los recursos argumentativos.

Los jóvenes

Analizar la argumentación desde la propuesta de los manuales, supone preguntarse en primera instancia sobre qué se argumenta y quiénes argumentan. En las consignas abordadas, se encuentra una ponderación en la palabra del otro, en los textos que se ofrecen para la lectura que son autoría de sujetos legitimados y que circulan principalmente por los medios de comunicación. En ese marco, la palabra propia resulta subsidiaria de aquella.

Es importante preguntarse por el lugar que ocupa en las propuestas de trabajo la interpelación al joven sobre aquello que está leyendo. Algunas consignas que la promueven radican en que emitan su opinión aunque no para desarrollarla. Cabe destacar un caso en el que se apela al diálogo y contrastación entre lo leído y el sujeto que lee, en el que la actividad no radica justamente en la opinión ni en la argumentación. Frente al tema “tecnología y medios”, se le propone al alumno que explicita cómo utiliza su “tiempo libre”:

j. Para reflexionar: ¿Cómo usa cada uno de ustedes su tiempo libre? Marquen con una cruz:

Horas dedicadas a	0-1	2-3	4-5	6 o más
Ver TV				
Internet				
Deportes				
Leer				
Conversar con amigos				
Conversar con miembros de la familia				
Otras actividades				

De este modo, se reduce la participación a la pregunta por lo experiencial que pudiera contrastarse o no con la palabra legitimada del otro y se minimiza la posibilidad de reflexión, de contraposición.

La argumentación aparece vinculada a ciertos temas, de lo cual se deducen temas argumentables y polémicos. ¿Cuáles son los temas polémicos? Uno de los manuales, presenta temáticas como el uso de tecnologías, la televisión, el cuidado de animales y la juventud. En esta unidad, se trabaja en base a una articulación de temáticas a modo de continuo y presentación de ideas contrapuestas sobre una misma temática. El otro manual presenta mayor variedad pero sus actividades aparecen desvinculadas, sin retomar lo trabajado: cuestiones climáticas; el idioma español y sus variedades; la identidad argentina; el deporte; la lectura. Asimismo, se proponen actividades anexas no periodísticas, sino más cercanas a lo cotidiano. Sin embargo, cabe cuestionarse el carácter de lo polémico en situaciones como la siguiente:

“No estoy totalmente de acuerdo...”

Imaginen una discusión entre dos personas que tienen que pintar una pared, pero no se ponen de acuerdo en el color. Escriban el diálogo. Cada uno de los personajes no solo va a dar argumentos para defender su postura sino también intentará convencer al otro y demostrar al otro que no tiene razón.

Si bien los temas presentados no están alejados de lo opinable o argumentable por parte de un alumno de 3er año, el trabajo argumentativo desde la voz del joven es reducido, ya que no se le permite alejarse de la postura esgrimida en los textos. Las consignas proponen, en algunos de los casos, tan solo la refutación a modo de contraposición, omitiendo la postura que pueda tener formada el sujeto y, en la mayoría de los otros casos, no se le propone que elija un tema. Se construye al adolescente como sujeto “cautivo”: debe opinar sólo lo que el libro ofrece. Además, se pasa por alto que la selección y la presentación del tema ya son un posicionamiento, con lo cual se deduce que solo la tesis o la opinión explícita dan cuenta de la subjetividad y de la postura.

Por otro lado, no hay un trabajo sobre lo implícito ni sobre los agentes que son sujetos de esas ideas. Se presenta una naturalización y universalización de lo expuesto. Se pondera la descripción y el reconocimiento de lo dicho, tal como desarrollaremos en el siguiente apartado. La subjetividad está puesta casi exclusivamente en las palabras y no tanto en su disposición ni en un proceso de razonamiento lógico. Pareciera que se aprende a argumentar sin demasiado esfuerzo, si consideramos que, en estas actividades, la argumentación se logra a partir del empleo de estrategias o artificios retóricos y no de seleccionar buenos argumentos. Se dan textos breves, sin proponer un trabajo sobre estos ni sobre ellos mismos en tanto jóvenes. Se supone que el alumno ya tiene un posicionamiento claro o bien que dándole uno le será más fácil defender esa postura y producir argumentación.

La escritura

En los manuales seleccionados, la argumentación y su producción escrita están propuestas para responder preguntas de comprensión, completar definiciones, escribir fragmentos, estrategias

argumentativas o textos propiamente dichos. En ambos manuales, se propone la siguiente modalidad de trabajo:

- presentación teórica del tema;
- ejercitación a partir de esa teoría (escribir para responder preguntas de comprensión o realizar breves actividades de puesta en funcionamiento de categorías y elementos previamente trabajados);
- escritura de textos.

Esta manera de organizar el trabajo implica que la escritura es considerada el momento de cierre, de integración, una manera de dar cuenta de que se entendió el tema y es posible aplicar los elementos estudiados hasta el momento. También muestra una postura por la cual sería necesario conocer primero lo teórico para poder argumentar por escrito y reconocer que alguien argumenta. Los momentos de *definición teórica*, *reconocimiento* y *comprensión* funcionarían como herramientas o insumos para que el sujeto pueda escribir.

Todos los textos presentados (cartas de lector, editoriales, textos de opinión) son abordados de igual manera, proponiendo un uso de la escritura de mero reconocimiento de lo anteriormente explicado en relación a la argumentación o a los géneros trabajados. Los siguientes ejemplos dan cuenta de la manera bastante repetida de proponer la escritura de textos argumentativos (y de textos en general) en los manuales: proponer una temática, un embrión de tesis, retomar las explicaciones previas en torno a la estructura de esta tipología textual y brindar algunos argumentos. El sujeto deberá pensar cómo organizar esto, cómo relacionar las ideas, qué estrategias utilizar.

La manera reiterada de proponer la escritura de argumentación parece promover cierto automatismo y simplificación de una tarea que, en realidad, es altamente compleja. Observamos dos extremos: o bien brindarle una posición fija al sujeto desde una posición otra o bien dejarlo totalmente solo: que 'vuelque' en palabras lo que piensa sobre un tema fijado por el manual.

De uno u otro modo, sigue subyaciendo la representación de un joven que queda cautivo de la forma en que es presentada la actividad de argumentar, sin dejar espacio a sus intereses, saberes o posicionamientos. En este sentido, puede resumirse una variedad de actividades de escritura que focalizan en:

- el trabajo con la información explícita del texto en detrimento de lo que no está dicho: posicionamientos culturales e ideológicos, supuestos sobre el mundo natural o social, representaciones particulares o sociales, etc;
 - la elaboración de fragmentos de textos, párrafos, textos completos;
 - el completado definiciones;
 - la aplicación de lo teórico y su reconocimiento;
-

- la no confrontación con otros textos u opiniones;
- la opinión sólo sobre lo que se ofrece en el libro: sujetos “cautivos”.

Gramática y producción

Las consignas observadas dejan afuera o hacen ingresar muy débilmente los contenidos gramaticales: la gramática aparece prácticamente desligada. No se la hace participar para trabajar los efectos de sentido en la producción de argumentación, sino que se practica en ejercicios de escritura simples y de base más bien narrativa. Uno de los ejercicios con cierto grado de vinculación propone el análisis oracional (sintáctico) de breves textos argumentativos, pero sin mayores reflexiones. Otra consigna pide escribir la tesis en forma de oración bimembre afirmativa o negativa. Una tercera se refiere a la conexión entre las oraciones dentro de los textos (usar los conectores adecuados, sin especificar qué sería lo adecuado). Aparecen los verbos *haber* y *hacer* como impersonales en trabajos de interpretación con oraciones sueltas, con lo cual creemos que se desaprovecha un tema gramatical de gran importancia en la argumentación.

A manera de ejemplo, la siguiente consigna:

Pasos para la escritura de un texto argumentativo:

- Piensen para qué y para quién lo escribirán.
- Expliciten la tesis que van a defender. No se olviden que debe formularse con una oración bimembre afirmativa o negativa que exprese una opinión.**
- Escriban los argumentos que van a utilizar para demostrar su tesis. También las ideas que van a refutar.
- Busquen un título que atraiga a sus lectores.
- Utilicen estrategias argumentativas para dar validez a sus argumentos.
- No se olviden de usar los conectores adecuados para relacionar las ideas.**
- Retomen en la conclusión su tesis y hagan el cierre adecuado al texto.
- Construyan correctamente los párrafos y relacionen las ideas de cada párrafo y de éstos entre sí.**
- Revisen la puntuación y la ortografía.**

La planificación o ‘lo planificable’

En tanto planificables, ingresan: cuestiones lingüísticas, vinculadas a la estructura argumentativa y al uso de recursos retóricos. Aquellas otras más vinculadas a lo ideológico, a la visión y construcción de mundo, de lo verosímil, al sistema de creencias y supuestos del sujeto, no están demasiado definidas en las consignas.

En relación a la planificación del contenido, o bien no existe (se pide simplemente que escriban o

debatan sobre un tema, independientemente del grado de complejidad de éste: desde problemáticas educativas, hasta situaciones aparentemente cotidianas), o bien subyace un supuesto acerca de que la lectura previa de textos que abordan la temática solicitada funcionaría implícitamente como planificación o facilitaría la escritura de dicho texto, o bien se proponen búsquedas en internet, enciclopedias o medios de comunicación sin demasiadas orientaciones al respecto.

La planificación de la estructura no está explicitada. Una posible interpretación es que el manual confíe en que el alumno tomará como orientaciones las explicaciones teóricas que el propio libro brinda sobre la estructura argumentativa y sus elementos. La situación retórica resulta fundamental para planificar un texto: la consideración de la audiencia, el tema y los propósitos es central. Sin embargo, observamos situaciones retóricas desdibujadas, básicas y descontextualizadas: "una carta para un diario de circulación barrial o escolar", "cartas para diferentes diarios y revistas", "debatan", "escriban un texto breve en el que incluyan algunos consejos para usar el celular evitando conductas desconsideradas con el prójimo", "pensar cómo son las personas a las que se quiere convencer: si son indiferentes u hostiles a la tesis". Con esto, se deja en segundo plano la consideración del destinatario del texto, cuestión central en toda producción escrita y aun más en la argumentativa, que trata de convencer al otro, de apelar a ese otro para modificar su forma de pensar. Quién me lee y por dónde circula, no aparece como planificable o como importante a la hora de planificar. Tampoco el efecto que se quiere lograr en el destinatario.

En este marco, resulta comprensible el escaso trabajo que proponen los manuales a la hora de evaluar qué estrategia argumentativa es conveniente utilizar en determinados textos y según determinada audiencia: al no considerarse la especificidad de esa audiencia, tampoco sería demasiado necesario analizar qué estrategias particulares utilizar, pues cualquiera sería igualmente posible y efectiva. Ante una situación retórica escolarizada y permanentemente reiterada (escribir para dar cuenta del conocimiento y para el docente), se ignora la manera en que funciona el proceso de escritura argumentativa: se presenta como tarea pensar argumentos y elegir las estrategias aleatoriamente de un abanico, en contraposición a la manera en que realmente funciona este proceso. En otras palabras: pareciera no promoverse la reflexión sobre la pertinencia y la eficacia de determinadas estrategias en detrimento de otras en relación a la situación retórica particular.

A manera de síntesis: lo planificable sería la estructura del texto (basada en la estructura argumentativa, que se supone presente en todos los textos argumentativos y que se explica en breves apartados teóricos) y los elementos de la argumentación, si bien desarticuladamente (hacer una lista de argumentos sobre la base de una tesis, elegir las estrategias que se utilizarán, ordenar esto teniendo en cuenta la estructura de TODA argumentación). Lo no planificable sería cómo organizar la información, los argumentos, la tesis; cómo poner en discusión argumentos y palabras de otros; cómo trabajar con lo no dicho; qué tipo de estrategias utilizar en relación a determinada situación retórica y cómo cruzar los argumentos con las estrategias; la lógica de la argumentación.

La revisión o 'lo revisable'

Lo plausible de ser revisado está vinculado a aspectos superficiales y gramaticales de los textos producidos, y no se focaliza en cuestiones más complejas vinculadas, por ejemplo, con la situación de recepción del texto. En un manual, la única alusión a la revisión es recordarles a los alumnos que presten atención a la ortografía y la puntuación, y a si están bien estructurados los párrafos y bien relacionadas las oraciones. En la otra línea editorial, no hay ninguna alusión a revisar.

Esto concuerda con lo ya afirmado sobre la representación del alumno: así como no parece necesitar demasiada planificación, tampoco necesita detenerse en la revisión. Y, en el caso de hacerlo, no atiende a cuestiones profundas, implícitas o lógicas.

La argumentación en los manuales

Luego de haber analizado los supuestos en torno a los jóvenes y a la escritura, conviene volver a la pregunta inicial: ¿qué se entiende por argumentación y dónde la encontramos? No obstante la especificación que hace uno de los manuales acerca de que la argumentación es una trama presente en diferentes tipos de textos o discursos, se priorizan las fuentes periodísticas. En uno de los manuales predomina los textos extraídos de diarios (principalmente *Clarín*, *Revista ñ* y *La Nación*) y subsidiariamente, el trabajo con historietas o cartas; en el otro, una mayor variedad de fuentes (diarios, revistas, web) aunque siempre periodísticas.

Si bien en el recorte del objeto de estudio descartamos aquellas unidades en las que se trabaja con la argumentación en la vida cotidiana o en la publicidad, no aparece la pregunta por otros espacios no periodísticos por dónde esta podría circular. Solo se hace una breve mención, al tratar el debate, a otros espacios como el congreso, las asambleas barriales, los sindicatos. Sin embargo, esa referencia queda en una dimensión teórica: no se plasma en textos para ser leídos ni en producciones que la contemplen.

Esta ponderación sobre el discurso periodístico hace que sobre ese modelo (y sólo sobre ese) se presente la definición de argumentación, sin ampliar a otros tipos textuales o lugares de circulación de esta trama. Incluso, es notable que en una de las editoriales elegidas los recursos aparezcan presentados como una característica de las notas de opinión y no de la argumentación en general. de modo que se presenta a lo argumentativo como una propiedad de ese tipo de discurso particular.

Sobre esta fuente de trabajo, ¿en qué consiste argumentar? Abrirse a la pregunta por lo argumentativo supone una primera distinción que opone argumentar a opinar o informar. Para ello, los manuales presentan textos que sirven de disparador inicial para formularnos dicho interro-

gante. A modo de múltiple opción, se le pide al alumno que explicita la intención que se reconoce en lo leído. En uno de los casos, se presenta una breve definición para cada intención; en el otro, se ofrece mayor variedad de opciones sin llamarlo aún argumentación (criticar, convencer, advertir, adherir, denunciar). La diferencia entre ambas propuestas radica en que la primera ofrece una lista cerrada de opciones que se corresponden uno a uno, frente al segundo que presenta mayor variedad tanto de opciones como de formas de nombrar ese hecho lingüístico más cercanas al alumno, aunque no se le ha dado una definición de qué es argumentar. Luego, se presentan los desarrollos teóricos en relación a qué es la argumentación, cuál es su estructura, cuáles son las estrategias y el anclaje en el discurso periodístico.

Una primera entrada a los textos es a partir de la comprensión. Bajo el título "Leer es comprender", uno de los manuales se ofrecen una serie de consignas tendientes a favorecer la comprensión del texto pero sin focalizar en la especificidad de lo argumentativo. Nos referimos a consignas que apuntan a desentrañar el tema del texto, a valorar la función del título, a identificar afirmaciones como verdaderas o falsas. Por lo tanto, válidas para cualquier tipo de texto. Aquella primera distinción que se presentaba, por ejemplo, entre argumentar e informar, carece que continuidad en la secuencia de trabajo.

Es mayoritaria la propuesta de comprensión frente a la producción de textos propios. Luego de cada lectura se proponen de manera similar, para cada uno de los diferentes tipos de texto actividades de identificación de los aspectos teóricos (estructura; estrategias) que ya hayan sido desarrolladas. Las consignas son formuladas con los siguientes verbos (casi siempre señalados en negrita): subrayar, ordenar, marcar, descubrir, comparar o bien, elegir la opción correcta.

Cuando encontramos ejercicios de producción escrita, tal como se ha expuesto, la actividad se encuentra dirigida ya que se le propone al alumno para la escritura la posición, algunos argumentos o estrategias para desarrollar. Sobre esa base, el alumno debe componer su texto. Argumentar se convierte en una tarea de ordenar datos y no de reflexión de la propia opinión. Se presupone que luego de las actividades de comprensión realizadas y la lectura de los textos, el alumno ya posee al menos el contenido sobre el cual argumentar. Tal como ya se ha mencionado, encontramos la argumentación, sobretodo, en la palabra del otro, en los textos que se leen, que son autoría de sujetos legitimados y que circulan principalmente por los medios de comunicación.

En relación a la estructura que presenta la trama argumentativa, cabe destacar la propuesta de uno de los manuales, esbozada en los siguientes términos: *presentación, narración de los hechos, confirmación, epílogo*. En dicha clasificación, pueden observarse términos tomados de la trama narrativa que se asimilan a su modo de estructuración.

En cuanto a la definición de los recursos argumentativos, no se plantea una diferenciación entre argumentos, como cadena lógica de razonamientos, y estrategias argumentativas. Esto es visible en consignas del tipo: "Elaboren, en sus carpetas, por lo menos cinco argumentos de diferente

tipo (ejemplo, generalización, cita de autoridad, comparación, metáfora)”. Las actividades no presentan esta distinción y se realiza un pasaje de la comprensión, ligada a la identificación de estrategias, a la producción de argumentos que no es precisado como razonamiento lógico y que a veces se confunde con la forma de estrategia.

Por otro lado, se ofrece como propuesta alternativa al trabajo sobre los textos, actividades de debate en el aula, por ejemplo bajo el título: “A hablar se aprende...hablando”. Se enuncia una dinámica de trabajo de tipo oral donde el curso debe dividirse en grupos. Es notable la ponderación de la actividad de discusión misma, el hablar, frente al poco lugar que se deja al trabajo de reflexión, al trabajo sobre la lógica de los argumentos. Se presenta como una actividad que se construye desde la espontaneidad y la urgencia del debate, como si fuera un proceso automático de pregunta-respuesta en la que no media la planificación ni la reflexión.

Ambas líneas editoriales dan por sentado que los alumnos saben cómo debatir o bien que el debate es una actividad simple que no requiere demasiada planificación u organización: se pide, simplemente, que se dividan en dos grupos y piensen (a lo sumo, escriban) argumentos a favor o en contra de alguna temática propuesta (porque el debate está siempre polarizado en dos posiciones: a favor y en contra de). En uno de los manuales, aparece la alusión a un “Juicio a la televisión”, en el cual también se les pide a los alumnos que se organicen entre defensores y acusadores. En ambos casos, se propone la intervención de un mediador. No hay demasiadas pautas para planificar el debate, lo vinculado a los turnos de habla, a la reformulación, a la refutación. Simplemente, dos grupos que hablan a partir de una lista de argumentos y desde un posicionamiento no siempre propio, sino generalmente impuesto por el manual. Se usan verbos como “comentar” una afirmación, por ejemplo, ante lo cual podríamos preguntarnos qué implica “comentar”: si se trata de discutir, intercambiar pareceres o simplemente contar algo sobre la temática presentada.

Es importante señalar que se recuperan por lo general, en este tipo de propuestas, los textos leídos a lo largo de la unidad. Esto lo vemos, por ejemplo, en uno los manuales que propone debatir en torno a “Los límites a los adolescentes, ¿favorecen o perjudican su realización como personas”. Sin embargo, no son abordados desde un análisis de los implícitos ni desde una interpelación al sujeto, a su condición en tanto jóvenes mismos.

A manera de cierre

En relación al contenido teórico argumentación, se observa una concepción no tanto como una dimensión esencialmente dialógica inherente a todo enunciado, sino más bien como un tipo de superestructura con particularidades que la diferencian de otras, y que se presenta en determinados géneros o subgéneros sobre todo no ficcionales y periodísticos (la editorial, la carta del lector, etc.).

Producir y comprender argumentaciones suele aparecer generalmente bajo la forma de conocer, reconocer y aplicar una estructura, configurada como bastante estática (pareciera que siempre se mantiene: los textos argumentativos son tales en cuanto comparten esta estructura) y presentada de manera narrativizada (en el sentido de su organización), tomando otros términos no específicos de la argumentación (presentación; narración de los hechos; confirmación; epílogo). Hay, además, un supuesto por el cual todos los textos argumentativos comparten esa estructura, la cual es fácil de identificar y hasta de marcar en los textos. Un texto es argumentativo si tiene esa estructura. Si es plausible reconocerla en un texto, se tratará de una argumentación.

En relación a los temas, pareciera que la argumentación está asociada a temáticas configuradas como polémicas o controversiales: la juventud, las nuevas tecnologías, la televisión, lo público y lo privado, etc. Sin embargo, cuando se propone la escritura, suele apelarse a temáticas que no cuentan con esas características (dos personas que tienen que decidir de qué color pintar la pared) o bien que resultan polémicas, pero no para los destinatarios (los problemas vinculados a la educación). Esto significa hablar de temas más argumentables que otros.

La subjetividad está puesta en elementos léxicos del lenguaje y demasiado explícitos, del tipo “yo pienso que” o “creemos que es injusto”. Sin embargo, muchos de los textos presentados muestran expresiones más sutiles de subjetividad que no son abordadas.

A manera de síntesis, podemos decir que se observa una simplificación de la argumentación y de la escritura. Proponemos dos posibles opciones para interpretar lo que presentan los manuales: o bien una excesiva confianza en la capacidad argumentativa de los alumnos, o bien una construcción de la argumentación como discurso simple. Ambas desconocen la complejidad de la escritura y, más puntualmente, de la escritura de argumentación, que supone poner en palabras operaciones lógicas y posicionamientos que no resultan simples de materializar. Esta modalidad de trabajo con la argumentación la convierte en mera exposición de razones e ideas desarticuladas desde el sentido común, pues no siempre se propone un trabajo con diversas y varias fuentes. En el mejor de los casos, se retoman algunos de los textos trabajados o se pide la búsqueda en otros, pero sin un trabajo exhaustivo sobre estos, sino confiando en la capacidad de abstracción, generalización y selección de ideas.

Por último, es interesante observar que subyacen dos representaciones contrapuestas acerca de los estudiantes jóvenes: desde lo metodológico, se supone una confianza en ellos, subestimando la planificación y revisión; pero desde lo temático, son cautivos de otros que eligen por ellos sobre qué decir qué.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2006): *"Enfoques en la enseñanza de la escritura"*, en Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. FLACSO MANANTIAL. Bs.As.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987): *"Two Models of Composing Processes"* y *"From Conversation to Composition"*, en The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Londres.
- Blanche Benveniste, Claire (2002). *"La escritura, irreductible a un 'código"*, en Ferreiro, E. (comp., 2002): Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura, Gedisa editorial, Barcelona, España.
- Cassany, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona
- Chevallard, Yves. (2005, 3° ed). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As. (1° ed. 1991)
- Ferreiro, Emilia (2004). *"La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización"*, en Alfabetización: teoría y práctica. Siglo XXI editores. México
- Finocchio, Ana María (2009), *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós, Bs.As.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). *"La teoría de la redacción como proceso cognitivo"*. Textos en contexto, 1, 73-107.
- Olson, David (1997). *El mundo sobre papel*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Ong, Walter (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E. Buenos Aires.
- Riestra, Dora (2004): *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, disponible en http://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf?ln=frversion=1
-

Capítulo 5

Capítulo 5

Cómo operan las consignas de los libros de texto en la enseñanza de la argumentación: modelo de análisis crítico de la ideología en la lengua, aplicado al discurso escolar

Prof. Clara Cacciavillani

Desde una perspectiva psicolingüística, en los procesos de comprensión el lector atiende de manera inconsciente al significado global del texto, mientras que los niveles lingüísticos inferiores solo reciben su atención plena cuando se dificulta la obtención de aquel significado (Goodman, 2002). No obstante, debido al énfasis en el enfoque comunicativo dentro de la asignatura Lengua, las propuestas curriculares y didácticas a veces descuidan que, para la comprensión íntegra del texto, incluido el acceso a su pleno sentido pragmático dentro de un contexto discursivo ideológico -en tanto se pretenda la formación de lectores críticos-, se requiere volver sobre los niveles mínimos constitutivos de esa textualidad con el objetivo de que la lectura se constituya en análisis e interpretación crítica.

Como uno de los componentes de nuestra investigación sobre los “procesos de transposición didáctica del discurso argumentativo al terreno escolar” (Giménez et al., 2008-2012), hemos ahondado sobre uno de los aspectos vinculados con la macrohabilidad de la comprensión pero, más específicamente, respecto de un nivel de interpretación crítica de los discursos sociales. Al estudiar las propuestas editoriales para la escuela secundaria observamos una carencia en tanto se continúan abordando los niveles lingüísticos inferiores – léxico-semántico, sintáctico y morfológico – pero se los desvincula del aspecto propiamente discursivo. Así, la comprensión lectora se presenta como una simple cuestión de reconocimiento y relevamiento de estructuras o esquemas textuales generales y el estudio de “la lengua” no se integra con la interpretación de los usos sociales del lenguaje en los discursos. Ilustramos estas observaciones de nuestra investigación mediante el análisis de uno de los manuales escolares, aplicando categorías como la de subjetivama, transformaciones y presupuestos, en función del marco del Análisis Crítico del Discurso y la Lingüística Crítica (Van Dijk, 1999; Fowler-Kress, 1993; Fowler et al., 1979; Wodak-Meyer, 2003).

En tanto nuestra propuesta didáctica intenta superar esa dicotomía entre el estudio de los elementos lingüísticos del texto aislados y la interpretación crítico-discursiva, ejemplificaremos mediante el análisis de una serie de manuales en circulación de qué manera proceden habitualmente.

Qué indagamos

En primer lugar, tomamos un corpus representativo desde la perspectiva de la *Lingüística Crítica (LC)* y el *Análisis Crítico del Discurso (ACD)* (Van Dijk, 1999; Fowler-Kress, 1993; Fowler et al., 1979; Wodak-Meyer, 2003) a fin de profundizar sobre el componente sintáctico-morfológico y semántico para evidenciar la ideología implícita en la selección lingüística de todo recorte enunciativo. Procuraremos explicitar marcas del discurso hegemónico presentes en la construcción lingüística de los manuales. Nos guía como objetivo general analizar de manera crítica fragmentos (Jäger, 2003) del discurso de prensa seleccionados por las editoriales escolares y las actividades sobre el contenido que en términos generales se nombra como “la argumentación” o “el texto argumentativo” para observar qué rasgos ideológicos se manifiestan tanto en la estructura lingüística de tales textos como en las consignas de trabajo áulico.

Partimos de una hipótesis de trabajo previa del ACD (Van Dijk, 1998; 1999; 2000; 2001) muy sugestiva respecto de lo escolar: la existencia de una dialéctica entre *discurso-cognición-sociedad*. En tal sentido, nos proponemos establecer de qué manera los manuales secundan una visión de mundo dominante respecto de hilos discursivos como la cultura juvenil, los jóvenes, la sociedad, la política y lo público, puesto que consideramos que si no se ofrecen elementos de análisis lingüístico-discursivo para desagregar, percibir y comprender esa ideología, se condiciona al sujeto escolar para la reproducción del discurso hegemónico.

La investigación general de la cual surgió la presente publicación analiza los textos argumentativos periodísticos de un conjunto de dieciocho volúmenes de manuales destinados al primer, segundo y tercer año de la escuela secundaria, publicados entre los años 2006 y 2011 por distintas editoriales de producción nacional y cordobesa. Asimismo, incluimos como corpus bajo estudio las propias consignas escolares a través de las cuales las editoriales proponen el análisis didáctico de los textos.

Para ilustrar ese trabajo de investigación previo a la propuesta didáctica elegimos, a modo de muestra, análisis de un texto del manual de primer año de una de esas editoriales. Sobre fragmentos (Jäger, 2003) de esa textualización, abordamos de modo específico el nivel semántico, indagando el valor enunciativo connotativo de los lexemas. Para ello aplicamos la noción de subjetivema (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Asimismo, desagregamos los efectos de significado implicados por las formas sintáctico-morfológicas, que indagamos bajo las nociones de *transformaciones* y *nominalización* (Fowler y Krees, 1979). Luego relacionamos estas categorías con el valor de los *presupuestos* en las consignas (Ducrot, 2001). Entonces, observamos construcciones sintáctico-semánticas a partir de las cuales se evidencia la función reproductiva del manual respecto de una representación ideológica determinada, previamente naturalizada por el propio discurso de la prensa a través de lexemas y construcciones gramaticales (Fairclough, 2003).

Nominalizaciones y representaciones de mundo

El texto en analizado se incluye en el capítulo 5, “Los textos periodísticos” (pp. 84-90), del manual de Lengua objeto de estudio. En el apartado subtítulo “Para seguir leyendo” figura la nota de opinión publicada en el diario Clarín del 6 de abril de 2007, “Lecciones de las últimas lluvias”. En principio, si tomamos las nociones de *fragmentos e hilos discursivos*¹ de Jäger (2003), el recorte nos lleva desde el título y la bajada al hilo discursivo de la ecología, con el tema más específico del cambio climático. Sucesivamente se cruza con otros hilos como el de la política local y el de la política ambiental mundial.

En primer lugar, observamos en este texto la presencia de uno de los temas recurrentes que presentan los manuales: el de la ecología y el cambio climático. Por otra parte, analizando el nivel lingüístico de manera crítica, por los rasgos definitorios de esta temática, se presenta un universo en el cual se ausentan los actores: a diferencia del mundo social, los eventos se producen a causa de elementos del mundo de la naturaleza, es decir, por factores físicos no animados ni voluntarios. Tal es el caso del sustantivo “lecciones”, nombre correspondiente al verbo “aleccionar”. La frase sustantiva en la cual se incrusta “lecciones de las últimas lluvias” atribuye la acción a una entidad inanimada, la lluvia. Pensemos que en la propia lengua consideramos como impersonales los verbos del tipo de “llover”. A su vez, “lluvia” constituye una derivación nominal de ese verbo, lo que nos lleva por transformación morfosintáctica a un paso superior en la eliminación de los agentes: un verbo impersonal nominalizado.

En este sentido, tomamos la noción de transformación de Harris, por medio de la cual se ponen en relación de equivalencia dos estructuras que no tienen la misma forma gramatical pero que contienen las mismas co-ocurrencias individuales –las mismas unidades léxicas-. El estudio de estas transformaciones corresponde al nivel sintáctico y dentro de nuestra línea de trabajo, consideramos que la sintaxis está al servicio de la ideología para enfatizar u ocultar significados privilegiados o no deseados, respectivamente. Así, por ejemplo, la *pasivización* suprime los participantes, desplaza al agente, al igual que los índices de *impersonalidad*. Asimismo, en cuanto al contenido semántico de la forma lingüística, la *transmisión* (emisión) de un evento puede realizarse bajo diferentes modelos gramaticales: *accional transactivo*, si un proceso afecta a una entidad nominal; *no transactivo*, si no la afecta –el primero nos permite claramente percibir los procesos causales, el segundo es indeterminado en ese sentido; *modelo relacional*, a un nombre sustantivo se le aplica un adjetivo (relacional atributivo cualitativo) o se le aplica un nombre a otro nombre (relacional ecuativo) (Fowler-Kress, 1993).

La *nominalización* como transformación convierte una oración completa en una frase nominal incluida en una nueva oración, como FN1 (sujeto) o FN2 (objeto) o que funciona de manera aislada, como en el caso del título analizado. Nominalizar implica la presencia de sustantivos derivados de

1. En la investigación completa, analizamos la selección temática de los manuales relacionando esta noción con la de *campos argumentativos* de Toulmin (2007). A los fines de este capítulo, privilegiamos la de *hilos discursivos* de Jäger.

verbos o adjetivos, que heredan las propiedades sintácticas de la base, como las restricciones argumentales (Di Tullio, 1997). En el caso de la nominalización de verbos o sustantivos deverbales, el nombre suele heredar los argumentos del verbo del que deriva. Acceder a la estructura profunda del texto y, por ende, al sentido pleno de la información que manipula, implica recuperar qué modelo gramatical ha sido transformado, qué actores han sido omitidos, qué objetos han sido afectados, que tipo de evento subyace al nuevo modelo de mundo creado por y en la lengua.

Un tipo de enunciado marcado ideológicamente de manera evidente ocurre cuando se nominaliza un modelo accional: transformar la acción del verbo en nombre oculta el agente que realiza el proceso. Se menciona qué pero no quién. Además, un proceso dinámico se presenta como objeto estático. En todos estos casos al oyente se le dificulta recuperar la estructura profunda y la información resulta sesgada. Los actores y las causas se disuelven en el modo de clasificar los hechos, ambigüedad que resulta funcional en el nivel ideológico. Una manipulación similar realizan las nominalizaciones de modelos atributivos, que dan existencia, en tanto son nombradas, a entidades abstractas a partir de la transformación de calificaciones adjetivas.

El titular, la bajada y los dos primeros párrafos de la nota analizada presentan un modelo de mundo en el cual los eventos físicos predominan, pero no expresados mediante oraciones verbales de acción, como "llueve", "se inunda" sino nombrados mediante nominalizaciones, valga la redundancia, que se utilizan como frases sustantivas incrustadas en otras emisiones oracionales: el ascenso del nivel del mar; las alteraciones del clima; lluvias récord; serios trastornos; calamidades anunciadas; graves inundaciones en Salta y Chaco; el cambio climático; la tragedia de la ciudad de Santa Fe; el impacto del huracán Katrina.

El valor discursivo de estas nominalizaciones en radica la omisión del componente humano en tanto si se recuperara el valor de los verbos de los que provienen las construcciones sustantivas no resultan claros los agentes de algunas acciones que, dentro de la estructura de la cual derivan, resultarían atribuibles a actores determinados: el clima se altera (modelo no transactivo); el clima está alterado (modelo atributivo); el clima es/fue alterado por alguien (pasivización de "alguien alteró el clima", modelo actancial); el clima cambió; el clima está cambiando; el clima es/fue cambiado; alguien cambió el clima. La manipulación lingüística implica que no haya pistas para decidir de cuál de estas estructuras proviene la transformación y con qué actores concretos completarlas.

El texto predispone a pensar que el factor humano se ausenta de estos eventos: ¿cabría preguntarse qué acciones humanas provocaron las inundaciones en Salta y Chaco?, ¿qué *hacer* de qué grupos son las que más impactan en el medio ambiente como para "alterar o cambiar el clima"? Sería legítimo cuestionárselo en el "mundo real", pero no a partir del modelo de mundo creado por el texto, es decir, tal como lo construye, en tanto manipula la información y selecciona sesgadamente los datos a mostrar, a la vez que oculta otros.

Ahora bien, si ese modelo de mundo inicial exige a ciertos actores sociales de responsabilidades, en el tercer párrafo se las atribuye a “la dirigencia política en general”: del inicial ocultamiento de los agentes, depositando solo causas abstractas en el universo físico, se pasa a una mención directa de agentes políticos como colectivo. El valor retórico de los sobrentendidos no requiere nombrar a estos actores explícitamente en tanto se menciona luego a “el Congreso Nacional en particular”. Si bien las entidades mencionadas como actores políticos son nombradas como colectivos (Verón, 1987), la atribución de un no hacer negativo es explícita en tanto ambos “brillan por su ausencia” (transformación de “se ausentan” en la nominalización “ausencia”). El adjetivo que completa la calificación es, a su vez, transformación de un verbo que, recuperado, nos da nuevamente que los actores son, en este caso, objeto de una acción: “absorbidos por los intereses electorales de sus componentes”, ya que proviene de una doble transformación de “los intereses de sus componentes los absorben” y “a sus componentes les interesan las elecciones”).

Se observa que al forzar el componente retórico que implica el sobrentendido (Ducrot, 2001) se cae en una atribución de roles circular: el Congreso Nacional se ausenta (omisión del colectivo) pero a su vez es absorbido (objeto de acción), ¿por quién?, por los intereses electorales de sus componentes: la acción es realizada por una entidad abstracta. Ahora bien, los “componentes” se presupone que son los individuos que integran el colectivo Congreso, en conclusión, no es necesario aclarar lo que se sobrentiende: que son quienes integran el Congreso Nacional quienes se interesan o están interesados por las elecciones y por eso se ausentan “de este rubro”, el de la política ambiental y de las decisiones acertadas y previsoras frente a las “desgracias venideras”.

Como manipulación, lejos de ofrecer datos verbalizados como eventos u atribución de cualidades, el texto nombra entidades mediante la nominalizaciones: ausencia, intereses, desgracias. No se puede cuestionar la presencia de una entidad nombrada: si tiene nombre “es”. Esta propiedad de las nominalizaciones nos lleva a la siguiente herramienta de análisis: el funcionamiento de los presupuestos. Es lo que ocurre ya en los primeros fragmentos analizados cuando la transformación proviene de un modelo atributivo. En este caso, lo que se disimula es el componente subjetivo – por ende, propio de la opinión y discutible –, que constituye la calificación de un adjetivo: la tragedia de la ciudad parte de la estructura “X evento fue trágico”, lo cual hubiera sido discutible como predicación: “X evento no fue trágico”. La nominalización presupone la existencia: la tragedia puede ser sometida a otra predicación, pero no se discute que la tragedia “es” tal: el evento X fue una tragedia, por identificación ecuativa (Fowler-Kress, 1993).

Consignas, presupuestos y subjetivemas

El funcionamiento de las construcciones lingüísticas observadas no sería crucial si el mismo manual ofreciera a los alumnos, o al propio docente, herramientas para desarticularlas en el

sentido en que lo venimos proponiendo. Sin embargo, las consignas, lejos de cuestionar los presupuestos y de llevar a reconocer los subjetivismos, los confirman al dejarlos en pie en las propias preguntas y propuestas de actividad. Una indicación presupuesta es presentada como un dato a partir del cual se habla, pero que no entra directamente en juego en la palabra. Gracias al fenómeno de la presuposición, se puede decir algo como si no hubiese sido dicho, implícitamente (Ducrot, 2001). Los presupuestos dependen de enunciaciones a la vez anteriores a la enunciación actual y le sirven de fundamento, de ahí su nombre (pre: antes y sup: debajo).

Por otra parte, siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (1986), podemos distinguir palabras *objetivas* y *subjetivas*: los hechos enunciativos están constituidos por las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en su enunciado, denominadas *subjetivismos*. La existencia de los subjetivismos se fundamenta en que toda unidad léxica implica una interpretación del mundo, esto es, una ideología en el sentido de nuestro trabajo.

Ilustraremos algunas de esas construcciones en el uso de la lengua, ofreciendo primero un encuadre general a partir de la primera actividad que plantea:

Antes de leer el texto, recórranlo y comenten en forma oral: ¿dónde apareció publicado?, ¿quién es su autor?, ¿qué saben sobre el tema que tratará?

Llama la atención la palabra “recorrerlo”. Si alude al paratexto, se excluye el llamado de atención sobre las negritas que van destacando elementos propiamente constitutivos de la opinión, y las preguntas que completan la consigna sólo se refieren a los datos de publicación. En este sentido, el “recorrido” es bastante elemental y no anticipatorio. Tampoco se trabajan, ya que se mencionan los datos de publicación, las condiciones de producción. Por ejemplo, podría realizarse alguna alusión a la línea editorial, como parte de la indagación de los lectores. Esta ausencia nuevamente nos lleva a pensar en la falta de trabajo con el discurso propiamente: los datos de publicación se trabajan como tema de gramática textual, como paratexto, y no como huella discursiva, por ejemplo, de la postura, en el sentido de Jäger (2003), como ubicación ideológica de un individuo, un grupo, una institución o un medio.

Asimismo, al continuar con las siguientes actividades, se dilata la presentación del texto como nota de opinión. Incluso, se omite en el paratexto de la adaptación del manual ese dato, a pesar de que se extrae de esa sección del diario. Tampoco se nombra el subgénero como subtítulo del capítulo. En general, veremos que las actividades no aluden a una subjetividad de manera explícita: sólo aporta algunas modalizaciones aisladas del tipo “según el autor”. Pero no obstante esto último, se maneja el contenido de la nota como presupuesto compartido, es decir, como dato objetivo, y no como construcción del autor.

La siguiente actividad propone:

Lean el encabezamiento del texto. ¿A qué preguntas básicas responde? Escríbanlas en la carpeta.

En el sentido de lo antes dicho, se parangona la lectura del texto de opinión a la de una noticia, por las preguntas periodísticas (las llamadas 6W), tema tratado con anterioridad en el capítulo. Si pensamos que las preguntas *qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué* remiten a una esquematización factual (el evento, los actores, las circunstancias espacio-temporales y modales, las causas), la supuesta respuesta a ellas implicarían la objetividad del texto que las suministra, vale decir, que no se trataría de un texto argumentativo, de opinión sino del relato de hechos.

Similar dirección toma la siguiente consigna:

¿Con qué sentido se usa la palabra “lecciones” en el título? Coméntenlo en forma oral. Luego propongan otro título para la nota.

No hay indicaciones acerca del valor de la palabra “sentido” en la consigna: “lecciones” es un subjetivema, constitutivo, valga la redundancia, de la subjetividad de la nota de opinión. Sin embargo no es aclarado si la consigna se refiere a este aspecto subjetivo de la palabra, vale decir, que los alumnos reconozcan ese valor, o simplemente se asume que “las últimas lluvias dan lecciones”, como presupuesto, y los alumnos simplemente deben explicar cuál es esa “lección”. Es decir: si se aclarara explícitamente que el escritor subjetivamente rotula como “lecciones” a lo ocurrido con las últimas lluvias, se anticiparía el valor de la nota como de opinión. En este último caso, que es al que más claramente se orienta la manera en que se formula la consigna, si sólo hay que aclarar el significado de la palabra “lecciones” se da por sentado que algo de ese tipo ocurrió efectivamente, o sea, se está compartiendo el valor del evento como objetivo y, por ende, se sobrentiende que alguien tiene que aprender algo de lo ocurrido. Entonces, falta en el nivel discursivo el análisis crítico del término desde la selección de él que hace el autor de la nota: por qué eligió llamar “lecciones” a lo ocurrido; qué valor tiene la designación, es decir, no simplemente el término sino la propia acción de atribuir un carácter a un objeto mediante la selección de la palabra y no otra. Ninguno de estos aspectos es cuestionado.

La siguiente consigna invita a responder una serie de preguntas:

- De acuerdo con el autor del texto, ¿cuál es el gran problema de esta época? Busquen en el texto la frase en la que se expresa esta idea y subráyenla.
 - ¿Cuáles son las “calamidades anunciadas” a las que se refiere el texto? ¿Qué fenómeno anticipó, de algún modo, estos desastres?
 - El huracán Katrina fue un gran ciclón que azotó el sur y el centro de los Estados
-

Unidos en agosto de 2005. Los daños que produjo fueron sumamente graves tanto en destrucción como en cantidad de víctimas. Averigüen (pregunten a sus padres y maestros, o busquen en Internet) qué pasó en Santa Fe en el año 2003. ¿Por qué el autor compara estos fenómenos?, ¿qué similitudes tienen?

- Según el autor, ¿qué actitud tienen los políticos argentinos en relación con los problemas climáticos? ¿Por qué no se ocuparon de estos problemas?

La serie de interrogaciones sólo relativiza de manera parcial el contenido de la nota en el sentido de "realidad mediada por la voz de un sujeto". Esta función la cumplirían los modalizadores oracionales del tipo: "De acuerdo con el autor del texto", "Según el autor". Asimismo, las consideraciones del tipo "¿por qué el autor....?", "a las que se refiere el texto", matizarían la presentación del contenido. Sin embargo, los modalizadores no implican el cuestionamiento del planteo en tanto continúa como presupuesto lo expuesto por ese "autor" o "texto". Por ejemplo, cuando se pregunta "¿qué similitudes tienen?" implica que los objetos comparados son similares; "¿qué fenómeno anticipó estos desastres?" implica "son desastres"; "¿qué actitud tienen [los políticos].....en relación con los problemas climáticos?" presupone la existencia de "problemas", según la manera en que se incrusta la nominalización. Más evidentemente, la pregunta final encierra la postura más clara de la nota: "¿Por qué no se ocuparon de estos problemas?" presupone no solo la presencia del "problema" –al nombrarlo como tal y reforzar su valor de existencia mediante el pronombre adjetivo "estos– sino que también presupone el "no ocuparse" por parte de los políticos argentinos: se pregunta por la causa "¿por qué no lo hacen?" pero nunca es puesto en duda lo demás: si lo hicieron o no.

En la siguiente pregunta quizás el efecto de los presupuestos es aún más fuerte:

- Identifiquen, a partir de la información que se da en el texto, cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas y cuáles, falsas.
- Las lluvias ocurridas fueron sorprendidas, inesperadas.
- A pesar de las advertencias (tanto nacionales como a nivel mundial), en la Argentina la dirigencia política no toma medidas.
- Habrá cada vez más inundaciones y más personas afectadas.
- Los problemas climáticos afectan sólo a la Argentina y a algunos países limítrofes.

La propia consigna presenta la cuestión de lo opinado en término de "V o F". La cuestión de la verdad o falsedad jugaría si el texto tuviera un referente objetivo. En tal sentido, si bien aparece un frase que relativiza "a partir de la información que se da en el texto", se pregunta por la verdad o falsedad. Inclusive, aparece como "información" lo brindado por el texto. De allí que llame la atención la segunda afirmación "la dirigencia política no toma medidas", que representa una de las tesis fuertes de la nota en cuanto a la opinión y la argumentación. Del

modo presentado, se asume como un hecho al que se podría responder como si se dispusiera de información certera respecto de él.

Estamos ante una actividad para alumnos de primer año. Concedemos que quizás el objetivo sea presentar un texto como muestra del discurso argumentativo, y en tal sentido, no se invita aún a contraargumentar. Pero las actividades se sitúan casi en el extremo de asumir lo dicho como verdadero o falso (como verdadero en este caso), sin brindar herramientas para romper la codificación ideológica de ese discurso. Se pierde su carácter propio de argumentativo y las actividades encierran al lector/alumno en la asunción de lo expuesto como presupuesto.

Pensemos que dentro del discurso pedagógico, la construcción de una evaluación podría ser cuestionada, y el propio docente que la elaboró, por contener un “pregunta capciosa”. En determinados ámbitos académicos, la pregunta capciosa cobra valor para indagar algo más acerca del saber del alumno. Aquí, más allá del valor lógico o pedagógico que pueda cobrar tal pregunta, analizamos el valor ideológico de la consigna capciosa. Desde su construcción lógico-lingüística sería aquella que contiene algún aspecto que pudiera ser cuestionado o escasamente probable, sin embargo, por constituir un presupuesto, se sostiene ante la pregunta y ante la negación como afirmado. De este modo, si no se brindan medios para desarticularla, descomponer sus elementos, el alumno está obligado a asumir lo planteado con las consecuencias o inferencias derivadas de eso que ha sido dicho o, más bien, presupuesto.

En la misma línea, y según venimos observando en la investigación de equipo, encontramos en este manual como en otros un privilegio en el desarrollo de la comprensión frente al de la producción. Este predominio sería legítimo si explotara la comprensión en sus niveles superiores, alcanzando el interpretativo y el crítico. Según nuestra propia concepción, los niveles lingüísticos que venimos indagando pueden, y deberían, integrarse en esos niveles comprensivos, no ya de un texto, sino de los discursos que circulan socialmente. Pero en los manuales parece resultar más operativo comprender textos que comprender discursos y que producir contradiscursos.

Pensemos que mediante las preguntas que dejan en pie presupuestos del propio texto sin cuestionarlos se podría evaluar comprensión dentro de un nivel literal pero nunca se llegaría al fondo de la comprensión del propio discurso argumentativo, que es el que se está estudiando, en tanto esos presupuestos del universo de lo opinable no se cuestionan porque ni siquiera se descubren: las escasas herramientas que se brindan no se dirigen a eso e incluso, terminan velando ese componente.

Otra consigna propone:

En las notas de opinión, se brinda información pero al mismo tiempo se dan opiniones. Identifiquen cuáles de las siguientes expresiones son hechos o datos indiscutibles, y cuáles son

opiniones del autor de la nota.

- Llovió mucho en esta última época.
- Los políticos no hacen nada porque están en campaña electoral.
- Es necesaria una ley de emergencia climática.
- El ascenso del nivel del mar afecta más a las ciudades costeras.
- Se produjeron graves inundaciones.
- Para las emergencias climáticas funciona la “dinámica del bombero”.

Aparece el núcleo del texto argumentativo y de la nota de opinión en el sentido de presentar “opiniones del autor”. Se polariza la presencia de esta frente a “hechos o datos indiscutibles” sin que se oriente a qué elementos observar para discernir entre unos y otros, como si pudiera haber un acuerdo claro para la resolución de la actividad, o incluso, sobre esa polarización. Se descuidan los desarrollos más modernos de la Retórica: por un lado, la idea de *argumentación en la lengua* (Anscombe-Ducrot, 1988), es decir, incluso en la exposición de “hechos”, la propia selección lingüística, utilizar una expresión y no otra, implica argumentación; por otra parte, que los propios valores de verdad, a través de los operadores de probabilidad, necesidad, posibilidad (Toulmin, 2007) no constituyen “una propiedad del mundo sino, a lo sumo, una propiedad de nuestras representaciones sobre el mundo” (Bermejo Luque, 2010: 27).

El manual ‘descuida’ la presencia de subjetivismos en la presentación de “hechos” y que, en tal sentido, la manera del autor de nombrarlos, calificarlos o determinarlos sintácticamente ya connota subjetividad: “mucho”, “afecta más”, “graves”, “dinámica del bombero”. En los ítems de la consigna, es evidente el juicio de valor que anticipa el modalizador impersonal “es necesario”, que presenta de modo claro una tesis respecto del problema expuesto. Sin embargo, no resulta claro el valor atribuible a la afirmación “Los políticos no hacen nada porque están en campaña electoral”, en la cual no sólo es discutible el evento presentado sino la causa o explicación: si esto ingresa como un hecho indiscutible –tanto el evento como la causa– o si resulta opinión del autor, no puede resolverse con los elementos ofrecidos por el manual y, en tal sentido, no puede haber acuerdo en la resolución del ejercicio como tal. Eventualmente, la consigna podría haber anticipado el valor discutible de algunas de las afirmaciones, en el sentido de que no todo debe tener una respuesta cerrada, no obstante, no solo no lo plantea así sino que predispone a pensar en otro valor a establecer la opción binaria del “verdadero o falso”.

La última consigna que analizaremos aquí plantea:

Relean el cuarto párrafo, donde se habla de la “dinámica del bombero”.

- Expliquen con sus palabras en qué consiste la “dinámica del bombero”. Esta forma de describir el modo de actuar de los políticos refleja la opinión que tiene el periodista. ¿Cuál es esa opinión?

- ¿Por qué habría que evitar ese modo de actuar? ¿Cómo tendría que ser el procedimiento según el periodista?

Se presenta lo formulado como “refleja la opinión que tiene el periodista”. Sin embargo, la pregunta que figura inmediatamente después orienta a apoyar o favorecer esa opinión del periodista ya que “habría que evitar ese modo de actuar” está presupuesto en la pregunta acerca de “por qué habría que...”. Lo propio del periodista sería explicar el “procedimiento”, el “cómo” tendría que ser. Esto implica que la enunciación del manual asume que tendría que ser de otra manera. Nuevamente el presupuesto incrustado en la consigna juega un papel preponderante en el sostenimiento del acuerdo y la no discusión.

Por último, y en el sentido de lo antes dicho, observamos que no se incluyen otras actividades que motiven a opinar lo contrario ni notas que expresen una opinión diferente.

Lineamientos para construir una propuesta superadora

En la investigación que venimos realizando, hemos detectado que los propios manuales no reconocen una orientación ideológica manifiestamente, es decir, al tratar textos argumentativos, analizar sus tesis y argumentos, al proponer “contra-argumentar”, se presentan superficialmente como “independientes” de una tendencia ideológica determinada. La relevancia del problema bajo análisis surge en tanto los propios manuales integran el tema de la argumentación sobre la base de la última reforma educativa, que incluye el tratamiento de este género en vinculación con la formación de sujetos-ciudadanos críticos en un contexto de democracia y diversidad. Ocurre que a pesar de su aparente neutralidad, y en virtud de ella, conforman ideología desde la legitimación que les ofrece su posición “no marcada” dentro del medio escolar. Especulamos que la auto-presentación “aséptica” o plural de los manuales de la muestra les permite una mayor acomodación al contexto y a las ideas que circulan en el discurso socialmente dominante, del cual también son formadores ante docentes y alumnos. Al representarse como políticamente desvinculados, sus estrategias resultan más sutiles y, también, más oculta la ideología de grupo. Consideramos que el uso indirecto de las estrategias ideológicas por parte de los manuales es el que contribuye directamente a la reproducción de la ideología en la sociedad en tanto desde el espacio que se les asigne en el proceso de escolarización se producirá la transmisión de qué es lo opinable, cuáles son las posibilidades de valorización de objetos y eventos en un sentido positivo o negativo y, en general, se acostumbrará a los sujetos a que los medios que valoran y construyen “lo real” mediante el discurso no producen en ese acto “opinión” sino que transmiten “saberes y datos objetivos”.

El manual se ubicaría así en el centro de la relación entre pensamiento hegemónico y el sujeto

escolar. Sin desconocer que otros discursos extraescolares llegan al alumno reproduciendo ese discurso dominante –considerése como ejemplo clave el televisivo - advertimos el espacio privilegiado del manual como “instrumento” de la educación y de formación del pensamiento crítico de modo nominal.

Como respuesta provisoria al problema del que partimos en nuestra indagación, concluimos, entonces, que en los manuales escolares, si bien se trabaja el tema de la argumentación como una exigencia curricular de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, la selección discursiva que realizan las editoriales a partir de textos de prensa ofrece un recorte parcializado de los actores y eventos sociales. De este modo exponen una visión de mundo estática, reproductora del discurso hegemónico. Asimismo, las consignas refuerzan dicha reproducción al construirse a partir de los presupuestos exhibidos por ese corpus de prensa y eludir, de este modo, el cuestionamiento de esos supuestos.

Si solo evaluáramos comprensión de texto, las actividades analizadas serían válidas, por ejemplo, el docente podría presentar a los alumnos una guía de preguntas que mantuviera los presupuestos en las preguntas. Pero si lo que procuramos es la construcción de pensamiento crítico, lo que necesitamos es que el alumno desarticule el propio presupuesto, lo capte y lo cuestione, reconociendo el efecto retórico en la manipulación intencionada de esos presupuestos que se construyen en el texto. El manual no produce una contribución en este sentido sino que sus propias consignas mantienen en pie esos elementos implicados.

Comprender discurso constituye una tarea algo más compleja que reconocer expresiones o responder preguntas acerca del plano literal de un texto. En un trabajo de equipo anterior (Supisiche y otras, 2011) hemos sugerido que si en Lengua procuramos brindar herramientas para que la reflexión (meta)lingüística nos encamine a favorecer el pensamiento crítico –que es autónomo, libre de prejuicios, que somete a cuestión las afirmaciones-, será adecuado considerar el análisis exhaustivo y minucioso de todas las unidades del lenguaje, inclusive aquellas mínimas. Mecanismos lingüísticos como la nominalización o el presupuesto, la revisión del valor subjetivo de los lexemas como subjetivemas y otros componentes retóricos como el sobrentendido, no por ser complejos o sutiles deben ser relegados. Sería conveniente considerar estas temáticas propiamente lingüísticas y trabajarlas en profundidad en textos breves y sencillos pero cargados de ‘significados ideológicos’, como el caso de los fragmentos de prensa descriptos.

El sentido de los discursos sociales no se devela mediante la aplicación mecánica de reglas a un texto –sean de reconocimiento de partes, de coherencia o cohesión, de búsqueda de palabras o cualquier otra receta disponible – sino en conjunto con la manipulación de las formas lingüísticas que construyen y orientan el sentido.

Referencias bibliográficas

- Anscombe, J. C.-Ducrot, O. (1988) *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos.
- Benveniste, E. (1978) *Problemas de Lingüística General*. México, Siglo XXI.
- Bermejo Luque, Lilian (2010) "El programa de Los usos de la argumentación de Stephen Toulmin" en Marafioti, R.-Santibáñez Yáñez, C. (coords.) *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin* (2010) Buenos Aires, Biblos. Pp. 17-38.
- Di Tullio, Ángela. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial.
- Ducrot, O. (2001) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Londres, Longman.
- (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Harlow, Longman.
- Fowler, R. – Kress, G. et al. (1979) *Lenguaje y control*. México, FCE.
- Fowler, R. – Kress, G. (1993) *Language as ideology*, Londres, Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).
- Goodman, K. (2002) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo" en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 13-28.
- Harris, Z. (1952) "Discourse Analysis", en *Language. Linguistic of Society of America*. Vol. 8.
- Jäger, S. (2003) "Discurso y conocimiento", en Wodak, R. – Meyer, M. (comps.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa. Pp. 61-100.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Ha-chette.
- Kovacci, O. (1990- 1992) *El Comentario Gramatical*. Tomos I y II. Madrid, Arco Libros.
- Marafioti, R.-Santibáñez Yáñez, C. (coords.) *Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin* (2010) Buenos Aires, Biblos.
- Martínez Celdrán, E. (comp.) (1998) *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona, Masson.
- Real Academia Española (2010) *Nueva Gramática Española*, Manual. Buenos Aires, Planeta.
- Riestra, D. (2009) "Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias Discursivas y textuales de la acción de lenguaje", en *Revista Estudios Lingüísticos/LinguisticStudies* n°3. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Supisiche, P. y otras (2011) "La reflexión sobre el nivel morfosintáctico y léxico en la comprensión de textos: valor discursivo de las nominalizaciones" en Laco, Liliana – Natale, Lucía – Ávila, Mónica (comps.) 2011 *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*, Bs. As., edUTecNe.
- Tolchinsky, L. (2008) "Usar la lengua en la escuela" *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, nro. 046, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Madrid, pp. 37-54.
- Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península.
- Van Dijk, T. (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- (2000a) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introduc-*
-

ción multidisciplinaria. Barcelona, Gedisa.

------(2000b) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

------(2001) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Ariel.

Verón, E. (1987) "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política" en AA.VV. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (1987) Buenos Aires, Hachette. Pp. 11-26.

Wodak, R. – Meyer, M. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

Segunda parte

Opinar y decir lo propio. Una propuesta para la enseñanza de la argumentación en la escuela

Secuencia 1

Construir el propio discurso: indagar, pensar, debatir, expresarse

Secuencia 2

La interpretación del discurso argumentativo ajeno. Debatir con otros

Secuencia 3

La producción de un discurso argumentativo: decir y escribir lo propio

Opinar y decir lo propio

Una propuesta para la enseñanza de la argumentación en la escuela

Motivos para una propuesta didáctica en torno a la argumentación

Tal como decíamos en el Prólogo de este texto, una de las motivaciones principales para el trabajo de investigación realizado durante los años 2008 y 2012, y uno de sus anhelos principales han sido siempre la posibilidad de articular esa experiencia de investigación con una propuesta de enseñanza concreta. Motivación o anhelo, decimos, porque transponer los resultados de la indagación más sistemática que implica una investigación, a un espacio de reflexiones, textos, actividades y consignas pensadas directamente para los profesores y los estudiantes nos parece el mejor rumbo que puede tener la producción de conocimientos en didáctica. La posibilidad de que la interpretación sostenida y rigurosa de los manuales escolares de Lengua pueda salir de los circuitos primarios de producción didáctica (las universidades, las cátedras, los congresos y jornadas, etc.) e ingresar al terreno de la producción de materiales alternativos “para la enseñanza” para maestros, profesores y alumnos, nos parece una de las mejores maneras (junto a la actividad extensionista) para que la investigación académica pueda incidir en la realidad educativa.

En nuestro trabajo de investigación y estudio con los manuales escolares de Lengua, nos detuvimos específicamente en la enseñanza de los *discursos argumentativos*. En ese sentido, nos ha interesado indagar en esos materiales cuáles son las formas más visibles, más comunes y/o más estandarizadas de la enseñanza de la argumentación. A partir de un proceso sostenido de lectura, interpretación y discusión, hemos identificado algunas líneas de sentido que podríamos reconocer como representativas de la enseñanza de la argumentación y de las prácticas que usualmente muchos profesores de Lengua desarrollan en sus actividades.

Ese conocimiento construido acerca de cómo los manuales escolares “transforman” la argumentación o el discurso argumentativo en contenido escolar o conocimiento para su enseñanza, nos permite repensar las maneras dominantes en que se lo hace para derivar y construir maneras diversificadas de trabajar en torno a esos conocimientos, a los sujetos involucrados, a los discursos sociales y a la participación de todos en la esfera pública.

Podríamos recordar y completar aquella serie que anticipamos en el Prólogo de “marcas” dominantes en la enseñanza de la argumentación:

- una marcada desconsideración de la experiencia, los saberes y las construcciones propias de los estudiantes destinatarios de la propuesta, en tanto sujetos del decir-argumentar, ante la hegemonía del discurso de otros autores-enunciadores jerarquizados (columnistas, autores reconocidos, publicistas, etc.).

-Un énfasis excluyente en lo que los textos explícitamente dicen y una significativa ausencia de reflexiones acerca de lo que no dicen pero está supuesto: los marcos ideológicos de quienes hablan, las representaciones sociales inscriptas, los prejuicios naturalizados, etc.

-Una notable vacancia de la actividad de producción argumentativa, de textos o enunciados argumentativos propios, frente a la dominancia de la interpretación de discursos argumentativos construidos por otros.

-La presencia acrítica de supuestos ideológicos y culturales extendidos en cierta doxa colectiva o sentido común masificado, y que no se exponen para su interpretación ni deconstrucción: la vinculación de los jóvenes con la drogas, la relación de determinados sujetos sociales con la violencia o el delito, la asociación de la pobreza con la inseguridad, entre muchos otros.

Las alternativas posibles a estos y otros aspectos significativos de las propuestas editoriales, y de allí presumiblemente comunes en las prácticas de muchos profesores, se han constituido en una orientación importante de buena parte de nuestras reflexiones y de nuestro trabajo de construcción de una *propuesta alternativa para la enseñanza de la argumentación*.

Primeras decisiones para la elaboración de una propuesta didáctica

A partir de las consideraciones que hemos expuesto, nuestra propuesta reconoce al menos tres decisiones didácticas centrales:

1) Centrar el trabajo en el proceso de producción argumentativa de los propios estudiantes, tomando las argumentaciones de terceros como referencias para agudizar o complejizar el propio proceso antes que para constituirlos en objeto central de análisis. La idea, por supuesto, es *enfaticar el proceso argumentativo de los estudiantes*, constituyendo su trabajo discursivo en el centro privilegiado de la propuesta. Con ello, pretendemos no hacer foco exclusivo en la lectura e interpretación de discursos sociales de autores individuales y legitimados por la prensa o algún otro dispositivo social, sino constituir estos discursos en instrumentos funcionales para la propia formación argumentativa de los estudiantes.

Se trata de *dar la palabra a los jóvenes* a partir de dos elecciones iniciales:

-trabajar con las propias voces y los testimonios de diversos jóvenes que hablan de ellos mismos;

-brindar un espacio de socialización de las voces de los alumnos y un espacio de discusión sobre problemáticas que les resulten más próximas.

Esta última decisión implica no sólo elegir una temática que los interpele más directamente¹, sino también y principalmente optar por una concepción de sujeto estudiante que sí tiene algo para decir y cuyo decir es legítimo, en contraste con una visión de alumno más bien ascéptica y desideologizada construida por y observada en los manuales analizados.

2) Iniciar el trabajo con un momento intenso para la generación y exposición compartida de imágenes y representaciones sociales genuinas de los argumentadores-estudiantes. Con ello, intentamos dar el suficiente espacio en la propuesta didáctica al momento en que los estudiantes generan, ordenan, precisan y dan forma a sus propias ideas y encadenamientos discursivos para expresar sus posiciones, juicios u opiniones sobre determinado universo discursivo. Creemos resistir de esta manera cierta tendencia observada en la producción escolar de la argumentación orientada al parafraseo de textos ajenos, al “decir como dice X...” o al “decir de acuerdo al sentido común que se espera que se diga...”.

3) Diferir el trabajo con los textos argumentativos escritos (propios o ajenos) para una segunda instancia de trabajo, privilegiando al comienzo el contacto con los lenguajes audiovisuales (imágenes, fotografías con escenas sociales, videos con relatos e historias, etc.) que hagan posible dos cuestiones: por un lado, involucrar efectivamente a los estudiantes desde sus propias vivencias antes de que se sientan demandados por procesos de razonamiento e interpretación de discursos ajenos; por otro lado, se propone también generar escenarios colectivos de exposición, opinión, intercambios, discusión, charlas, debates, etc. a partir del visionado grupal de esas imágenes. Se trata, entonces, de ver, escuchar, hablar, opinar e intercambiar mucho y entre todos antes de ponerse a escribir, rescatando de esta manera la escena del debate público como germen de los procesos argumentativos.

La potencia de las imágenes para desencadenar procesos discursivos es muchas veces ignorada en las propuestas didácticas para la producción de textos lingüísticos. Tampoco suelen ser convocados los relatos de vivencias o experiencias personales o colectivas para motivar discursos más vinculados al razonamiento que a las narraciones anecdóticas. Las argumentaciones parecieran factibles de ser alimentadas sólo por otras argumentaciones o discursos razonados, antes que en discursos de experiencias e historias personales o grupales. La propuesta intenta partir precisamente de la experiencia vital de los estudiantes (historias, anécdotas, experiencias, visiones, etc.) hacia el trabajo de razonamiento (argumentar, explicar, comparar, dar cuenta, etc.)

¹ Este rasgo no suele ser común en los manuales escolares, donde se presentan cuestiones muchas veces ajenas a los intereses de los estudiantes, como los vendedores ambulantes, el cambio climático o ciertos desarreglos de la naturaleza.

A partir de estas decisiones iniciales, hemos diseñado una propuesta didáctica cuyo borrador inicial expondremos a continuación pero que básicamente queremos compartir con nuestros colegas. Nos interesa especialmente que el conjunto de ideas y acciones que conforman este plan de trabajo pueda ser compartido, leído, reconstruido, optimizado, ajustado y objeto de todas las operaciones posibles y deseables por profesores de nivel medio que cotidianamente trabajan con estas temáticas en contextos escolares reales.

Intentamos hacer justicia con una de las ideas que más fecundamente los estudios sobre la escritura han aportado al campo de la didáctica del lenguaje : los textos están permanentemente abiertos a su evaluación, reconsideración y reformulación; esto es, a borradores que sólo transitoria y aleatoriamente suelen tomar el carácter de 'texto definitivo' debido a circunstancias externas (su publicación, por ejemplo). La idea de 'borrador abierto' a la mirada y la experiencia de otro par es también uno de los significativos aportes de la didáctica de la escritura y que más acuerdos ha ganado: la lectura de otro involucrado en experiencia similar a quien escribe permite objetivar la producción, desautomatizarla, volverla una y otra vez objeto de reflexión y trabajo.

Los colegas que desarrollan prácticas de enseñanza de la lengua, orientadas a la comprensión y producción de textos, constituirán las mejores referencias para este trabajo y, al mismo tiempo, sus lectores modelos. Su lectura atenta y crítica, será sin duda el mejor aporte para realimentar esta propuesta de matriz colectiva.

Nos proponemos, entonces en esta propuesta, los siguientes objetivos:

- Repensar y reflexionar sobre determinadas prácticas escolares naturalizadas.
 - Constituir un aporte que permita multiplicar y diversificar las alternativas de enseñanza de la argumentación.
 - Desarrollar una propuesta de abordaje y trabajo escolar con la argumentación que represente una alternativa respecto de aquellas que circulan a través de los manuales escolares de Lengua del Ciclo Básico y/o del Ciclo Orientado.
 - Reconsiderar la experiencia, los saberes y las construcciones propias de los estudiantes destinatarios de la propuesta, en tanto sujetos del decir-argumentar.
 - Promover un trabajo de explicitación, interpretación, discusión y deconstrucción de los supuestos ideológicos y culturales extendidos en cierta doxa colectiva acerca de la juventud.
-

- Promover y enfatizar el proceso y la práctica de producción argumentativa de los estudiantes.
 - Partir de las experiencias, las vivencias o los testimonios de los estudiantes y componentes de sus narrativas biográficas, hacia un trabajo de objetivación y razonamiento discursivo posterior.
 - Introducir el trabajo con otros lenguajes, visuales o audiovisuales, para desencadenar procesos de razonamiento y producción de textos lingüísticos.
-

La propuesta

Con el sentido antes explicitado, hemos organizado esta Segunda Parte en tres secuencias didácticas que permiten reconstruir un recorrido didáctico completo en torno al debate, la interpretación y la producción de discursos argumentativos. A nuestro juicio, un curso de actividades y tareas como las expuestas en tales secuencias permitiría, siempre de manera provisoria y parcial, revertir ciertas tendencias dominantes en la enseñanza de la argumentación como las arriba analizadas e imaginar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje. La invitación, entonces, está hecha.

Secuencia 1

Construir el propio discurso: indagar, pensar, debatir, expresarse

Se trata, efectivamente, de la primera discursivización: la generación, la exposición compartida y la formulación de ideas, enunciados, tesis, opiniones y pareceres sobre temáticas sociales. En el caso de esta propuesta, se eligió como temática “la juventud”, no ya como una etapa particular dentro de los parámetros evolutivos individuales y sociales, sino particularmente como una *experiencia política y cultural* profunda que se construye socialmente y desarrolla procesos de subjetivación e identificación .

Secuencia 2

La interpretación del discurso argumentativo ajeno. Debatir con otros para escribir lo propio

Es la segunda instancia de discursivización. Los argumentadores contrastan “lo propio” con “lo ajeno” y discuten con argumentos de otros autores sobre las temáticas involucradas. La idea es proponer herramientas para deconstruir el discurso del otro en tanto discurso que *no dice verdades, sino que construye realidades*.

Secuencia 3

La producción del discurso argumentativo: decir y escribir lo propio

Se trata de la tercera experiencia de discursivización, en tanto se organiza en torno a la escritura del propio texto argumentativo, como punto de llegada de las secuencias de trabajo anteriores. Esta secuencia se subdivide en función de los momentos que supone el proceso de escritura:

Seleccionar los textos, leerlos e interpretar

Generalizar

Seleccionar

Tesis y argumentos

Pre texto

El plan

La puesta en texto

Revisar una y otra vez

Reescribir

Editar

Secuencia 1

Construir el propio discurso: indagar, pensar, debatir, expresarse

El propósito de esta etapa del trabajo, tal como mencionábamos anteriormente, radica en que los participantes puedan generar ideas propias sobre la temática elegida: la propia juventud en tanto experiencia personal y la juventud en tanto construcción social. Esta temática transversal permitirá posiblemente poner la propia experiencia de los estudiantes a dialogar con la de otros, objetivarla y constituirla en objeto de discursivización argumentativa. La decisión didáctica central de esta secuencia es la de partir del visionado de imágenes y la escucha de relatos de experiencias que sean genuinos, provocadores y, sobre todo, que eviten reproducir cierta doxa prejuiciosa, estereotipada y extendida sobre los jóvenes y la juventud. Interesa iniciar el trabajo con la palabra y las opiniones de los propios estudiantes, estimulándolas, expresándolas, precisándolas y, fundamentalmente, compartiéndolas.

Primer momento: ver y compartir imágenes

Haciendo eco de esa decisión, el docente expondrá al grupo de alumnos y de a una un conjunto abierto de entre 10 y 15 imágenes, de a una por vez. Les solicitará que, a medida que éstas vayan pasando y a medida que lo sientan, los alumnos expresen y compartan algunas palabras o frases que aquellas les motiven. Mientras esto ocurre, el docente registrará esas palabras y expresiones que surjan genuinamente desde los estudiantes, con la intención de alcanzar un orden aleatorio que permita posteriormente organizar el universo de temáticas involucradas.

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

A continuación, verán una serie de imágenes. Expresen y compartan las palabras o frases que estas imágenes les motiven.

El docente encontrará un amplio grupo de imágenes en el anexo de esta secuencia bajo el título “Banco de imágenes”. Allí hay una serie de imágenes con su respectivo link para que el docente pueda buscarlas y reproducirlas de la manera que desee (en papel, on line, etc.). Estas imágenes propuestas pueden ser englobadas en ejes generales como los que siguen a continuación:

Jóvenes y trabajo
Jóvenes y música
Jóvenes y política
Jóvenes y pobreza

Jóvenes y la noche
Jóvenes y educación
Jóvenes y paternidad/maternidad

Tales ejes son tan generales que permiten ser redefinidos o ajustados por el docente en otros más específicos. El listado representa una posible clasificación de las imágenes que ayuda al docente a encontrar continuidades o correspondencias entre ellas. Sin embargo cada docente puede reagruparlas en otras categorías conceptuales y/o combinarlas con otras imágenes que tenga a disposición. Cuando decimos ejes nos referimos a un modo de agrupamiento del material que puede resultar operativo para el trabajo del docente, pero no significa que aquellos deban ser explicitados desde el comienzo a los estudiantes; al contrario, una clasificación inicial orientada o propuesta por el profesor coartaría la iniciativa más genuina de los estudiantes de decir o contar lo propio. Se sugiere entonces que de necesitar o proponer el docente algún sistema de ordenamiento y clasificación del material visual o audiovisual no sea al inicio del trabajo, sino que lo retrase hacia una oportunidad mediata.

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes
Luego de compartir estas frases, enunciados y palabras, agrupen las imágenes según ejes temáticos (p.ej. "los jóvenes y la noche"; "los pibes y los peligros" etc.)

Alternativa posible

En esta propuesta, se propone el eje de la *juventud* como una *experiencia política* entendiendo la política no en el sentido particular de la *militancia juvenil*, sino en uno más amplio; es decir, como una construcción social a la que se le asignan determinados espacios y valores en el universo discursivo. Partimos de la idea de que toda asignación de sentido de un hecho social es político, ya que los significados sociales promueven 'beneficios' o 'pérdidas' simbólicas a los sujetos 'significados'.

Sin embargo, queda abierta la posibilidad de optar por otros ejes y de realizar la selección de imágenes de acuerdo con la realidad de los sujetos destinatarios de la propuesta, del proyecto de la institución en la cual la propuesta tendría lugar, y/o de las temáticas que el mismo profesor considere apropiadas o pertinentes según diversos intereses o propósitos.

Retomando la actividad central y luego de que los alumnos hayan visto las imágenes y expresado libremente ideas, palabras, enunciados, etc. sobre ellas, el docente les pedirá que elijan una de las imágenes y que expliciten por qué la eligieron: por qué optaron por esa y no otra, qué los atrajo de esa imagen, qué ven en ella, qué piensan de ella, qué imaginan de lo que ven, qué creen que desean los personajes de la foto, quiénes son ellos, qué piensa la gente de ellos, cómo los nombran, etc.

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

Elijan una imagen que les haya gustado o llamado la atención. Expliquen por qué eligieron esa. ¿Qué les atrajo? ¿Qué piensan de ella? ¿Qué imaginan de lo que ven? ¿Qué creen que desean los personajes de la foto? ¿Quiénes son ellos?, ¿Qué piensa la gente de ellos?, ¿Cómo los nombra la gente, con qué adjetivos o palabras?

Queda, por supuesto, a criterio del docente la posibilidad de ampliar o modificar estas preguntas sobre las imágenes, de acuerdo con el contenido que éstas muestren.

Segundo momento: asociar imágenes vistas

Una vez realizada la actividad anterior, el docente volverá a pasar las imágenes y les pedirá a los estudiantes que asocien la foto o imagen que anteriormente eligieron con alguna otra u otras, en función de 'algo' que las vincule (porque se refieren al mismo tema, porque se parecen en algo, porque transmiten la misma sensación, porque son opuestas, etc.).

Luego de producida la asociación entre las imágenes, los alumnos expresarán, en una palabra o frase, la idea o el motivo que sirvió de nexo entre las imágenes por ellos asociadas. El docente agregará a su registro (aquel comenzado en la primera actividad) estas nuevas expresiones que alimentarán un universo compartido de nociones, juicios, ideas, representaciones, sensaciones, etc. propias de los asistentes.

La consigna explícita para solicitar el trabajo propuesto podría ser la siguiente:

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

Relacionen la foto que eligieron anteriormente con otra, u otras más, por algo que crean que las vincula. ¿Qué cosa es lo que las une? ¿Cómo llamarían/ expresarían eso que las identifica o vincula? ¿Se asemejan o se oponen? ¿Por qué?

La finalidad de esta actividad es profundizar la lectura de las imágenes y permitir la emergencia, verbalización o explicitación de ciertas categorías o temáticas que atraviesan y vinculan las imágenes o algunas de ellas. De esta manera, se busca que los estudiantes arriben a ciertas ideas o imágenes asociadas al macro tema eje: los jóvenes.

En este momento del trabajo, se comienzan a gestar los núcleos discursivos que alimentarán la segunda parte, vinculados a la profundización de las temáticas generadas y su escritura, como así también se comienzan a instalar temáticas que concitan opiniones prejuiciosas derivadas de la doxa: 'los jóvenes solo buscan librarse de compromisos, experimentan permanentemente con sustancias desconocidas, se exaltan constantemente, no piensan en riesgos, desbordan de energía irracional, etc'.

Alternativa posible

Una vez realizado aquello, puede proponerse un segmento más para ampliar la secuencia: solicitar a los alumnos que completen la serie de imágenes elegidas con otras imágenes que ellos busquen y seleccionen como referenciales del tema correspondiente.

Tercer momento: imaginar / hipotetizar sobre los otros

A partir del trabajo realizado con las imágenes, se propone profundizar la propia perspectiva sobre las vidas de los otros que aparecen en las imágenes. Se trata, pues, de construir un relato posible que hable sobre esos *otros*. Se le solicitará, entonces, al alumno que complete con palabras lo que la imagen no dice pero sugiere, que relate las historias posibles que están retratadas en esas imágenes.

Para esto, es necesario que el docente motive a los alumnos a que retomen las imágenes anteriormente elegidas por ellos, individualmente y luego asociadas, y que elaboren una lista de preguntas con la finalidad de indagar, saber o conocer más sobre quienes aparecen en las imágenes elegidas: quiénes son, qué hacen habitualmente, cómo deben ser sus vidas, qué los lleva hacia tal o cual situación, dónde están, dónde deberían estar, con quiénes se vinculan, de qué manera, etc. La idea de las preguntas no es constituir ningún cuestionario sino que se trata de un sistema abierto para imaginar circunstancias o contextos que alimenten narrativas posibles sobre esos sujetos que aparecen retratados. La pregunta, en este caso, es una puerta de entrada a un mundo imaginado o conocido, referencial o supuesto, que da sustento a esas vidas y esos individuos.

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

Piensen y escriban preguntas que le/s harían a la/s persona/s que aparecen en la imagen elegida para conocer más sobre quienes son. Por ejemplo "¿Qué hacen habitualmente?"

Alternativa posible

Una opción didáctica alternativa radica en que el propio docente ofrezca una serie de preguntas previamente elaboradas por él y les solicite a los alumnos que las respondan en función de lo que ellos imaginan, creen o piensan. Entre las preguntas posibles, podrían figurar las siguientes:

¿Cómo pensás que transcurre la vida cotidiana del protagonista?

¿De qué vive?

¿Por qué lugares circula? ¿Qué espacios habita?

¿Con quién o quiénes se relaciona?

¿Cuáles pensás que son las cosas que le preocupan?
¿A qué cosas les tiene miedo? ¿A qué cosas no le tiene miedo?
¿Qué cosas le molestan? ¿Qué lo hace sentir mal?
¿Cuáles son sus prioridades?
¿Con qué sueña? ¿Qué desea?
¿Qué imaginás que dice la gente de él?
Otras.

También podría implementarse una instancia de socialización durante la cual los alumnos compartan y discutan las respuestas elaboradas.

Posible consigna alternativa para solicitar este trabajo a los estudiantes
Ahora, van a imaginar para construir algunas hipótesis: ¿cómo transcurre la vida del protagonista?, ¿de qué vive?, ¿por qué lugares circula?, ¿qué espacios habita?, ¿con quién o quiénes se relacionan?, ¿cuáles pensás que son las cosas que le preocupan?, ¿a qué cosas les tiene miedo? ¿A qué cosas no les tiene miedo? ¿Qué lo hace sentir mal? ¿Qué cosas le molestan? ¿Cuáles son sus prioridades? ¿Con que sueña? ¿Qué desea? ¿Qué imaginás que dice la gente de él? Pueden escribir estas hipótesis a la manera de una narración: "Él es un chico que...". ¡Compartamos los relatos!

Cuarto momento: ver y escuchar experiencias de otros

Hasta aquí, el docente ha registrado las palabras, frases, juicios y/o temáticas que fueron surgiendo en la rueda de trabajo con las imágenes, como así también las preguntas y respuestas que circularon en torno a los protagonistas de esas imágenes. Su trabajo es fundamental en esta etapa ya que anunciará los ejes centrales sobre los que la problemática de la *juventud* se articulará: la política, el arte, la expresión, el trabajo, etc. A partir de esos ejes o macrotemas que hayan surgido, se propondrá el pasaje de la imagen a los relatos de vida en formato audiovisual.

La finalidad de esta instancia es tensionar lo expresado hasta el momento por los alumnos sobre lo que creen, piensan o imaginan acerca de los otros, con palabras y testimonios concretos de esos *otros*, de los propios protagonistas, para habilitar e incluir sus voces. Se trata, en definitiva, de expandir el relato sobre el otro a partir de la palabra misma del otro.

De esta manera, se propone un trabajo de visionado de videos/documentales que retomen los ejes anteriormente nombrados en relación a la juventud. Esta propuesta está elaborada en base al eje "los jóvenes y lo político" o "las políticas de la juventud", pero, como ya se dijo, el docente

podrá seleccionar otra serie de videos acordes a la temática por él elegida . Proponemos los videos que detallamos a continuación, pero queda abierta la posibilidad de que se decida trabajar con otros materiales no contemplados aquí:

1. **El Bichi Luque.** Entrevista por el Código de Faltas
<http://goo.gl/GeXLZZ>

2. **Testimonio de un joven trabajador del proyecto La Luciérnaga**
<http://goo.gl/gpN4aa>

3. **a) Bajada de línea:** "Militancia y Camilo el poeta"
<http://goo.gl/Fcy2Lg>

b) (parte 2): fuera de la cárcel, su trabajo en la comunidad, "los fierros por los libros", los estereotipos/las miradas de los otros
<http://goo.gl/2dn5BV>

La idea fuerte en este segmento de la propuesta didáctica es que los estudiantes puedan pensar cómo se articula lo que los testimoniantes dicen, con las imágenes anteriormente vistas y las palabras, comentarios y relaciones mutuas que suscitaron: qué de lo dicho por los protagonistas de esas historias estaría vinculado o relacionado con las imágenes vistas y con las palabras y expresiones de los propios alumnos. Para ello es significativo que el docente proponga retomar las preguntas y las respuestas elaboradas anteriormente, y proponga a los estudiantes analizar si las mismas son retomadas, respondidas, aludidas o expresadas por los testimonios de estos personajes reales y concretos.

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

A continuación, verán un breve video sobre el Bichi Luque. ¿Sabén quién es? ¿Han escuchado hablar de él? Tomen nota de aquellas frases que les llamen la atención o sean significativas para ustedes.

Resultaría significativo que el profesor, luego de ver los videos sin demasiada orientación, proponga mirarlos nuevamente y registrar frases dichas por los testimoniantes que condensen o representen un significado potente en relación a las problemáticas enunciadas y desplegadas desde el inicio de este trabajo. De esa manera, la palabra de los otros entra en conjunción con la propia para resignificarla, redondearla, afirmarla, hacerla más contundente, darle un marco de mayor realidad o referencia, etc.

Los alumnos pueden discutir acerca de cuáles de las cuestiones ya surgidas en el trabajo previo (temas, frases, expresiones, etc.) podrían estar de acuerdo con los testimonios pero no han sido

dichas por sus protagonistas. La inferencia de lo que los protagonistas ‘podrían haber dicho, pero no lo han hecho’ permite indagar sobre marcos y universos ideológicos que sustentan perspectivas y discursos expresados por los actores sociales.

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

¿Cómo impacta en ustedes el testimonio del Bichi? ¿Qué les produce? Retomen las preguntas anteriores y las respuestas que ustedes crearon. ¿Qué de lo dicho por el Bichi coincide o se opone con las hipótesis que ustedes elaboraron? ¿Qué temas, expresiones, frases que ustedes mismos dijeron al ver las imágenes creen que podrían estar de acuerdo con lo que piensa el Bichi, pero no fueron dichas por él?

Lo que el Bichi Luque o Camilo Blajaquis podrían decir sobre lo que se viene discutiendo, resulta capital para comprender lo que el otro dice, para ampliar o afirmar lo que uno mismo dice, para darle un marco de referencia a lo que pienso, etc. Para ello, resultaría conveniente que el profesor proponga a los estudiantes que escriban una frase, fragmento, idea o enunciado con el cual Camilo, el Bichi o el joven de la Luciérnaga, y ellos mismos (o cada uno de ellos en particular) estarían de acuerdo o disentirían plenamente en relación con lo trabajado anteriormente.

Por ejemplo: El Bichi Luque dice: “Nosotros tenemos una cultura diferente: cordobés, pobre, cuarterero y toda la historia. Y se nos incorpora un ítem más a esa cultura, que es la que nosotros discutimos: la de portación de rostro, la del pobre peligroso...”. Esa y muchas otras frases dichas por él, Camilo o el joven de la Luciérnaga, conforman momentos ‘fulgurantes’ del texto, aquellos en que un significado potente se expresa: en este caso, expresa quiénes son ellos, quiénes somos nosotros, qué hacen ellos y qué hacemos nosotros, quiénes son o somos los pobres y los no tan pobres, etc. Focalizar ese fragmento, volverlo a leer, discutirlo, preguntarle y preguntarnos, vincularlo con los temas anteriores sobre los jóvenes en las circunstancias de la vida social, constituye un trabajo más que interesante para que el profesor lo proponga.

Para el trabajo con el video del Bichi Luque, el docente podría comenzar la ronda de comentarios y discusión con los siguientes interrogantes: “¿Sólo el Bichi se siente portador de un rostro peligroso?, ¿quiénes más?, ¿hay rostros peligrosos y rostros no peligrosos?, ¿el peligro de qué representarían esos y otros rostros?, ¿cuáles son los peligros de la vida social?, ¿quiénes son efectivamente peligrosos?”, etc.

Alternativa posible

En esta instancia de trabajo, se proponen entrevistas y documentales, pero queda abierta la posibilidad de abordar la voz de *los otros* a través de otros géneros (cuentos, canciones, poesía,

etc.). Los registros documentales ofrecen la vivacidad y contundencia de 'lo real' en imágenes y voces, permiten una continuidad del registro audiovisual ya iniciado, y todo ello las hace preferibles a los textos escritos en esta secuencia didáctica; sin embargo, existen otros géneros que pueden incorporarse (textos escritos literarios, por ejemplo) y resultar interesantes también si el docente los prefiere o los tiene a disposición.

En el anexo de esta secuencia, presentamos la transcripción de los testimonios registrados en los videos trabajados. Podría resultar importante para algún profesor contar con estas versiones escritas para el trabajo escolar. Allí están a su disposición.

Quinto momento: leer la palabra de otros

Hasta este momento del trabajo, se ha procurado hacer emerger la propia palabra entrelazada con la voz e historias de otros personajes más o menos cercanos, más o menos próximos en la experiencia de la juventud y portadores de historias más o menos conmovedoras. En esta nueva instancia, se propone un trabajo de interpretación de textos escritos vinculados a ciertas opiniones difundidas en el discurso periodístico, y que permiten salir del discurso vivencial (el de los estudiantes, el del Bichi, el de Camilo o del joven de la Luciérnaga) para entrar en el discurso de la argumentación especializada que será objeto de tratamiento específico en la secuencia siguiente. Valga entonces el presente momento como un trabajo 'bisagra' entre lo que se había planteado hasta el momento (imágenes y videos) y lo que se focalizará posteriormente (textos escritos de 'opinadores' profesionales).

Si bien la palabra de los estudiantes ya se abrió y se entrelazó con la experiencia de los personajes que testimonian en los videos respectivos, en este momento se propone una mayor tensión discursiva de la palabra propia, al vincularla no ya con experiencias sociales juveniles, sino con discursos acerca de la juventud como objeto. Se trata de la palabra crítica y distante de quienes no son jóvenes, no exponen sus experiencias, sino que discurren sobre ellos de manera crítica y exhiben ciertas marcas de un pensamiento dominante en la esfera social. El sentido de este trabajo de lectura de los textos escritos es seguir ampliando el registro discursivo iniciado con las imágenes y continuado con los videos. No se trata de analizar los textos en sí mismos sino de leerlos como estímulos para el proceso argumentativo ya iniciado.

En este punto de la propuesta, entonces, el trabajo se torna menos vivencial y más analítico: se abre una secuencia dominada por la interpretación de la palabra escrita de otros, ejercicio que se profundizará en la siguiente secuencia tal como anticipamos. Para que ello acontezca, es necesario que el profesor acompañe la lectura de los textos de los autores especializados (periodistas, analistas, etc.) y, además:

- enfatiche y cuestione a los estudiantes acerca de las ideas, acciones y características con que aparecen asociados los jóvenes en los textos.
- rescate junto a los estudiantes ideas o expresiones que desde el discurso público predicen atributos o acciones de los jóvenes.
- elija segmentos 'potentes' donde se condensen ideas o argumentos cruciales para interpretar el marco ideológico global del discurso leído y objeto de análisis.
- elija junto a los alumnos imágenes de las secuencias de trabajo anteriores donde se expresen o nieguen estas ideas y argumentos; se trata de orientar a la interpretación del discurso como constructor de imágenes de la juventud, para nada asépticas ni neutras.
- plantee a los estudiantes qué de lo que decían los propios jóvenes (tanto los alumnos como los de los videos) se retoma en los textos escritos por adultos y cómo es eso retomado, en qué sentido.
- solicite a los participantes que hagan una lista de lo que comparten y lo que no comparten con los textos y los videos, a partir de una idea propia o compartida con ellos.
- que infiera o hipotetice junto a ellos qué les responderían el Bichi Luque, Camilo Blajakis o el joven de la Luciérnaga, a alguno de los autores de los textos escritos de opinión en relación a tal o cual idea sobre los jóvenes.

Uno de los desafíos de esta propuesta es que el profesor pueda conservar, mediante registro propio o compartido con los estudiantes, todas las afirmaciones, discusiones, interrogantes, hipótesis, contradicciones, etc. que surgieron en esta etapa del trabajo y las anteriores. Resulta didácticamente significativo que este registro esté a disposición de todos y cada uno de los estudiantes que participan de esta propuesta de trabajo. Puede constituir el archivo o memoria viva de una experiencia que se inició como una vivencia de lo propio, para contactarse luego con la experiencia conflictiva de otros que también son jóvenes y luego con la palabra organizada y ajena de otros que no son jóvenes portavoces de cierta cultura dominante o de un sentido vuelto común.

A continuación, presentamos una serie de orientaciones para trabajar con los artículos escritos por María del Carmen Feijoó y Sandra Russo, sugeridos y seleccionados para esta ocasión. Los textos referidos están transcritos en el Anexo de esta Secuencia y podrán ser tomados de allí por los profesores que los eligieran.

Reiteramos: en la 2° secuencia se propondrá un trabajo detenido y sistemático sobre el discurso escrito de argumentadores profesionales. En esta oportunidad, los textos de Feijóo y Russo se insertan en un trabajo ya iniciado con imágenes, voces y relatos, y tienen la única misión de 'seguir calentando' la producción argumentativa de los alumnos: Se trata de otro registro, el escrito en este caso, que estimula y complejiza un proceso argumentativo ya empezado con otros lenguajes.

Orientaciones para el trabajo con los artículos de opinión

1° caso: "La mitad del mundo es joven y está en riesgo"

Autora: María del Carmen Feijóo.

Disponible en: <http://goo.gl/LZ2F42>

La idea, tal como se expuso anteriormente, es poner en diálogo la lectura del texto con las imágenes y videos ya vistos. Para que ello ocurran, proponemos las siguientes tareas.

Disparar la interpretación: momento de preguntas

Para el trabajo interpretativo, resulta productivo trabajar con fragmentos del texto seleccionados previamente por el profesor, posteriormente a la lectura completa del texto, y que orienten para dar respuesta a los siguientes interrogantes:

Posibles consignas para solicitar el trabajo a los estudiantes

¿Quiénes son los jóvenes que se mencionan en el texto? ¿Qué se dice de ellos? ¿Qué palabras aparecen asociadas a los jóvenes? ¿Cómo aparecen nombrados?

Además de los jóvenes que aparecen en el texto, ¿qué "otros" aparecen en el texto? ¿Cuál es la relación entre los jóvenes y esos "otros"?

¿Con qué acciones y situaciones aparecen asociados los jóvenes? ¿Qué hacen, dónde circulan?, ¿son protagonistas o víctimas de qué?

A partir de todo lo dicho anteriormente, ¿cuál creen que es la opinión, actitud, postura de la autora que escribió este texto acerca de los jóvenes? ¿Creen que es una opinión: positiva, conciliadora, contempladora, o distante, negativa, confrontativa? ¿Por qué?

2° caso: "Adolescentes"

Autora: Sandra Russo

Disponible en <http://goo.gl/FJhDeO>

A partir de dos o tres casos puntuales que involucran a adolescentes de distintas clases sociales, Sandra Russo reflexiona acerca de los adolescentes y su relación con los adultos, entre otras cosas.

Disparar la interpretación: momento de más preguntas

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

¿Quiénes son los jóvenes que aparecen o se mencionan en el texto? ¿Qué se dice de ellos? ¿Qué palabras aparecen asociadas a los jóvenes? ¿Cómo aparecen nombrados?

Además de los jóvenes que aparecen en el texto, ¿qué "otros" aparecen en el texto? ¿Cuál es la relación entre los jóvenes y esos "otros"?

¿Con qué acciones y situaciones aparecen asociados los jóvenes? ¿Qué hacen, dónde circulan, son protagonistas o víctimas de qué?

A partir de todo lo dicho anteriormente, ¿cuál creen que es la opinión, actitud o postura de la autora que escribió este texto acerca de los jóvenes? ¿Creen que es una opinión: positiva, conciliadora, contempladora, o distante, negativa, confrontativa? ¿Por qué?

Insistimos en que las preguntas no deben constituir un cuestionario para responder y dar cuenta de cuánto y qué se comprendió del texto, sino orientaciones para la discusión colectiva y el énfasis de algunas cuestiones que ameritan ser destacadas. Los cuestionarios de preguntas han constituido una clásica y cuestionable actividad escolar ligada más al control evaluativo del docente que a la promoción de la reflexión y la interpretación críticas. No es ese el sentido didáctico con el que están propuestas en este trabajo, el de controlar cuánto han comprendido los estudiantes; por el contrario, su papel es estimular el ejercicio interpretativo y complejizar la lectura de los estudiantes con nuevos matices y significados.

En este caso, las preguntas orientan la idea de que los textos, el discurso, construyen imágenes sobre los jóvenes o la juventud. El discurso, en general, construye imágenes no naturales sino intencionales y sesgadas sobre el mundo de la misma manera que la lente de una cámara expuso las imágenes y los films analizados en las secuencias anteriores. La idea es descartar cualquier imagen de naturalidad y 'verdad' objetiva de cualquier discurso, en particular el de las opiniones

Sexto momento: poner en relación las imágenes de los textos leídos (representaciones) con las imágenes previas de fotos y videos compartidos

La finalidad de este momento del trabajo es poner en relación las imágenes discursivas con las audiovisuales. Imágenes, voces y textos escritos conforman un mismo campo discursivo que re-

presenta determinadas ideas y permite que los intérpretes den continuidad a ciertas líneas de sentido y/o introduzcan algunas novedosas.

Nuevamente, la intención es tensionar el ejercicio interpretativo del estudiante a partir de otros interrogantes; de allí el sentido de las siguientes consignas:

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

¿Con qué imágenes de las ya vistas en los videos y fotos podrías vincular o relacionar estas nuevas imágenes textuales? Expresen por escrito con una frase propia ese pensamiento/idea que está aunando las imágenes y voces (por ejemplo: “el texto plantea la falta de solidaridad y esto se relaciona con lo que el Bichi afirma sobre...y, a su vez, con las imágenes que vimos acerca de...”).

Un ejercicio significativo consiste también en tomar un fragmento del texto que presente una visión negativa de la juventud y hacerlo discutir con las voces del Bichi, el chico de La Luciérnaga y/o Camilo:

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

¿Qué dirían ellos sobre lo que la autora expresa en este fragmento seleccionado? ¿Estarían de acuerdo o lo negarían? ¿Con qué argumentos?

Es posible ver nuevamente el video y registrar las palabras, frases, ideas que les sirvan a los alumnos para sostener lo que el Bichi, Camilo o el joven de la Luciérnaga opinan de manera coincidente, diferente u opuesta a la autora del texto objeto de análisis.

Resultará significativo que una vez hechas las relaciones, los alumnos registren por escrito y de la manera más clara posible el pensamiento que está en juego en una y otra mirada sobre la juventud. El registro -insistimos- constituye una suerte de memoria del trabajo de interpretación que sostendrá posteriormente el ejercicio de escritura de los estudiantes. Es un texto personal de cada estudiante o colectivo de todo el grupo, pero está liberado de las exigencias típicas de la escritura ya que su función principal es ‘guardar la memoria’ de lo que se dice, se siente, se discute, se interpela, se comparte, etc. Puede que los estudiantes no sepan cómo realizar este registro; en tal caso, el profesor podrá organizar esa tarea de la manera que crea más conveniente a los fines del trabajo iniciado.

Séptimo momento: empezar con la palabra propia

Se trata, efectivamente, de empezar a desarrollar el propio razonamiento discursivo después de haber visto, oído y leído textos de distintas naturaleza. Las distintas opciones para este trabajo

pueden reflejarse en las siguientes consignas:

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

a) Si tuvieras que encontrar una afirmación o pequeño texto que diera cuenta o expresara lo que vos sentís de los jóvenes, a partir de lo visto, ¿cuál sería?, ¿qué dirías?

*b) Hagamos un racconto de lo hecho: "Hemos visto con respecto a esto tal y cual cuestión ..."
Retomemos entonces las miradas, las imágenes construidas, los prejuicios. ¿Qué les gustaría dejar sentado, expresar, contar de todo lo que se ha venido diciendo respecto de aquellas imágenes, de los testimonios del Bichi, de Camilo, del chico de la Luciérnaga y de los textos que acabamos de leer y discutir?*

De una u otra manera, el desafío continúa siendo el de establecer conexiones temáticas entre las imágenes discursivas de los textos escritos y las imágenes previas de fotos y videos. De esa trama, surgirá seguramente el núcleo de ideas básico cuya expansión dará cuerpo a una expresión discursiva más compleja y elaborada. Resultaría significativo, a modo de ejemplo, establecer un diálogo entre fragmentos del texto de Sandra Russo con el del Bichi Luque. Para provocar esa lectura apareada, el docente puede:

-Elegir tres o cuatro temas y que los estudiantes transcriban o parafraseen frases y fragmentos de los textos y de los testimonios, que están en relación de afinidad o contraste entre sí respecto de ese tema.

-Solicitar a los alumnos que escriban o comenten qué grandes posturas respecto de la juventud representan estos textos en relación a los jóvenes, y a cuál de los textos se parecen más los testimonios de los chicos de los videos (Bichi, camilo o el del colectivo Luciérnaga): al de Russo o al de Feijoó.

-Preguntar a los estudiantes cuál de estos textos representa mejor lo que ellos piensan.

-Exponer fragmentos, ideas o frases seleccionados de cada uno de los textos para que los alumnos expresen con cuáles acuerdan totalmente; no acuerdan; o acuerdan parcialmente: ¿Cuál de esas construcciones hablan de ustedes? ¿Qué de todo esto dice algo de vos?

¿Qué cosas? ¿Por qué creés que eso dice algo de vos? ¿Qué es lo que más te representa?

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

¿Les parece que algo de lo que dicen Sandra Russo o María del Carmen Feijoó podría asociarse con lo que dicen el Bichi, Camilo o el joven de la Luciérnaga? ¿Qué cosas, específicamente?

mente? Si tuvieras que resumir todo lo que se ha dicho hasta el momento, ¿podrías agruparlo en conjuntos mayores de perspectivas sobre la juventud? ¿Cuáles serían esos conjuntos o esas perspectivas? ¿Con cuál te identificás más vos? ¿Te animás a elegir fragmentos del texto de cualquiera de ellos -El Bichi, Camilo, El chico de la Luciérnaga, Sandra Russo o María del Carmen Feijoó- con el que estés totalmente de acuerdo...? ¿Y totalmente en desacuerdo...? ¿Y parcialmente de acuerdo? ¿Con qué de lo dicho, visto, escuchado o leído hasta ahora te identificás más vos...? ¿Podrías enumerar esas ideas que más te identifican...? ¿Por qué te gustan esas ideas?

Preguntas de este tipo tienen por finalidad preparar, poner al sujeto escritor como un enunciador que recupera imágenes propias y ajenas, al tiempo que piensa cómo y dónde está inscripto él mismo en toda esa trama discursiva.

Para empezar con la palabra propia, surgen diferentes opciones que se representan en las siguientes solicitudes:

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

Escriban frases que expresen algo que ellos (el Bichi, Camilo o el joven de la Luciérnaga) quisieran que quienes pasan por el aula lean acerca de ellos mismos o de la juventud. Frases sintéticas introducidas por expresiones del tipo: "se dice de nosotros...", "quiénes son ellos para decir esto de nosotros", "mirá cómo nos ven".

Posible consigna para solicitar el trabajo a los estudiantes

Reescriban de manera personal frases de los mismos protagonistas de los videos y/lo los autores de los textos (Feijoó o Russo) que expresen de manera integral lo que ustedes piensan (pueden combinar de varios).

La intención es preparar un terreno discursivo propio que augure una secuencia próxima de producción del propio texto argumentativo. Lo interesante es llegar a la palabra escrita sin los condicionamientos típicos de un género argumentativo (opinión, argumentos, tesis, estrategias), sino de manera más liberada, más ligada al trabajo de sensibilización anterior y a las palabras de otros. Lo trabajado hasta aquí permite que los argumentadores tengan construido un suelo discursivo que actualizarán seguramente en el trayecto futuro de esta propuesta didáctica. Nuevos textos, nuevas discusiones alimentarán ese suelo y potenciarán su valor expresivo.

Anexo

Imágenes y textos

BANCO DE IMÁGENES

Tal como el título de esta propuesta de enseñanza de la argumentación expresa, se trata de que los estudiantes puedan “opinar y decir lo propio”, es decir, lo que genuinamente piensan o sienten que deba o pueda ser dicho; en este caso, respecto de una temática que los incluye como es la juventud, aunque en líneas generales podría ser sobre cualquier otra cuestión social y cultural de la que en mayor o menor medida formen parte.

Tal como anunciamos anteriormente, el **primer momento de trabajo** compartido entre profesor y estudiantes en la **1º secuencia** de esta propuesta didáctica (“Construir el propio discurso: indagar, pensar, debatir, expresarse”) radica en la circulación de imágenes (fotografías, por ejemplo) para que los participantes, a medida que las van viendo y compartiendo, puedan expresar lo que sienten frente a ellas. Este trabajo con las imágenes constituye el suelo primario e inicial para un proceso argumentativo donde lo propio irá tramándose paulatinamente con las voces de otros autores y textos; pero que nace justamente aquí: de lo que se siente o piensa al ver imágenes donde distintos jóvenes protagonizan hechos sociales y culturales comunes, conocidos por todos los participantes de esta experiencia didáctica, y que movilizarán en ellos seguramente imágenes, prejuicios, ideas o sensaciones propias y/o compartidas.

En esta propuesta, se ha compilado una serie significativa de imágenes que deseamos estén a disposición de quienes la utilicen. Ahora bien, como es imposible incluirlas materialmente en este anexo, hemos acompañado esta producción didáctica con dos textos auxiliares:

Un **sitio web**¹, titulado de la misma manera que toda la producción (Opinar y decir lo propio. Una propuesta para la enseñanza de la argumentación en la escuela) y donde el lector podrá encontrar todas las imágenes que acompañaron a los autores de este texto para pensar esta propuesta. Se trata de imágenes que aluden a universos sociales y culturales transversales tales como

Los jóvenes y el trabajo
Los jóvenes y la música
Los jóvenes y la política
Los jóvenes y la pobreza
Los jóvenes y la noche
Los jóvenes y la educación
Los jóvenes y la paternidad/maternidad.

Para acceder a ese blog que acompaña la propuesta educativa, los interesados solo deberán escribir en algún buscador de internet su nombre (<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/opinarydecirlopropio>) y allí estarán disponibles las imágenes que sus autores utilizamos para idearla y construirla.

1. Un sitio web que incluye, en un principio, textos de su autor o autores y contenidos de su interés actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores.

El blog también permitirá mantenernos en contacto a los autores de esta propuesta con los profesores y estudiantes que quieran comunicarse por alguna cuestión particular o común.

Un **Disco compacto (CD)** que acompañará la versión en papel de este libro y que permitirá, en caso de no tener accesibilidad a internet, descargar de allí las imágenes y poder visualizarlas a través de algún reproductor y pantalla televisiva.

Es muy importante que los profesores pongan a disposición de los jóvenes las imágenes de la manera que puedan. Si desean utilizar las mismas que utilizamos los autores, pueden hacerlo vía internet, a través de los links que estarán señalados en el blog, o reproducirlas directamente desde el CD. Sin embargo, también es posible buscar sus propias imágenes de acuerdo a la temática o proyecto particular con el que desee intervenir. Las imágenes, insistimos, conforman un potente inicio para pensar, decir, hablar, razonar, involucrarse, darse a conocer, compartir, disentir, expresarse, escribir, leer, y un largo etcétera.

Tal como dijimos en el cuerpo de nuestro trabajo, las imágenes representan un significado condensando que no está –o al menos en el mismo sentido- mediado por la palabra de otros, tal como ocurre en la mayoría de las propuestas editoriales. Cuando hay un texto escrito de otro a quien se siente autorizado, porque se lo conoce o porque escribe en tal o cual medio, es frecuente que los jóvenes tiendan a plegarse a su palabra, reproduciéndola o parafraseándola, porque no se tiene en claro qué decir en sentido disidente o por no tener los medios necesarios para hacerlo.

Las imágenes tienen la potencialidad de evocar la propia experiencia de quien las ve (sus recuerdos, sus vivencias, sus propias historias) y dan menos lugar a la intermediación de otros. Su fuerza apelativa y asociativa suele ser menos manipulable que las palabras ajenas. Una tras otra, las imágenes suelen conformar una cadena de significados bien potente que generan, además de sensaciones, “ganas de decir” y de “hablar sobre eso”

Después vendrán las palabras en textos, la necesidad de expresar lingüísticamente, de manera razonable y en forma de textos, eso que se vivencia, pero primero hay que encontrar algo que decir, algo propio y personal, algo que “me pasa cuando veo o me entero de eso...”.

Sobre las imágenes y las licencias

Una licencia es un instrumento legal que indica qué se puede y qué no se puede hacer con una obra intelectual (en este caso, las imágenes).

Es posible identificar distintos tipos de licencias:

Privativas o restrictivas: Otorgan al usuario libertades mínimas para que use la obra.

Semilibres o semi-restrictivas: Garantizan solamente algunas libertades.

Libres: Permiten al usuario copiar, usar, modificar y distribuir la obra sin restricciones.

Las licencias Creative Commons

Las licencias Creative Commons son un sistema voluntario que ayuda a los autores de obras intelectuales (fotos, libros, textos académicos, videos, animaciones, música, sitios web, blogs, etc.) a que las publiquen explicitando a los demás qué se puede y qué no se puede hacer con ellas. Creative Commons invita a los autores a decidir estratégicamente qué derechos quieren reservarse o liberar sobre su obra.

Todas las licencias Creative Commons permiten copiar y distribuir las obras siempre y cuando se respeten las condiciones escogidas.

Tipos de licencias

En la actualidad, Creative Commons ofrece seis licencias. Argentina posee las correspondientes versiones locales.



Atribución (by):

Se permite cualquier explotación de la obra, incluyendo la explotación con fines comerciales y la creación de obras derivadas, la distribución de las cuales también está permitida sin ninguna restricción. Esta licencia es una licencia libre según la Freedom Defined.



Reconocimiento – Compartir Igual (by-sa):

Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia es una licencia libre según la Freedom Defined.



Atribución – No Comercial (by-nc):

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre.



Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa):

No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.



Atribución – Sin Obra Derivada (by-nd):

Se permite el uso comercial de la obra pero no la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre.



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd):

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre, y es la más cercana al derecho de autor tradicional.

Para obtener una licencia de Creative Commons, los autores deben dirigirse a la siguiente página web: http://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR. Allí podrán encontrar información traducida al castellano y seleccionar las licencias correspondientes a nuestro país.

Las imágenes de “Opinar y decir lo propio”

Las imágenes seleccionadas y utilizadas en este material cuentan con licencias de Creative Commons que posibilitan compartirlas y modificarlas, con la necesaria cita de su autor o autora.

Consideramos que entre todas las licencias posibles, éstas son las que más se adecuan a los usos didácticos y educativos que pretende tener el material. Es por esta razón que sugerimos utilizar este tipo de licencias como criterio a la hora de seleccionar otras imágenes que no estén contempladas en nuestra selección.

Flickr y Open Photo son dos sitios web donde es posible buscar imágenes con licencias Creative Commons. Estos fueron los utilizados por nosotros a la hora de seleccionar las fotografías del material.

TRANSCRIPCIONES DE LOS TESTIMONIOS

1. "Bichi" Luque - 26 años (transcripción de testimonio)

"La policía me detuvo y me detienen...porque yo estaba zarpado en preventiva.Tenía el flequillito...básicamente porque soy pobre. Muy pobre, en realidad.

Se trata de sectores con los cuales los cordobeses tenemos una deuda social, que son jóvenes, en general de familias humildes, que viven en las zonas marginales de nuestra ciudad, con lo cual termina siendo un mecanismo de estigmatización de la pobreza y una formidable herramienta de repesión por parte de la policía.

Mi cara los hace que me paren los cobani. Mi cara eran los rasgos de un ladrón. Va más allá de mí. Es porque ellos tienen una estructura de decir 'bueno, a este tipo de persona tenemos que detener'.

Básicamente la policía me detiene y nos detiene yo creo que porque nosotros tenemos muy incorporado nuestra identidad adentro y no la careteamos, como decimos nosotros.

A la policía le conviene que nosotros seamos lo que somos, porque de eso se alimenta.

Nosotros tenemos una cultura diferente: que es la de cordobés, pobre, cuarterero y toda la historia. Y se nos incorpora un ítem más a esa cultura, que es la que nosotros discutimos: la de portación de rostro, la del pobre peligroso. Como dijo Bloomberg y el instituto Manhattan: terroristas urbanos.

Lo difícil que es algunas veces ingresar a la sociedad, por lo menos a esta en la que vivimos nosotros, desde nuestro lugar y con nuestra identidad, sin tener que convertirte en un burgués, que andás comprando y que comés en Mac Donalds, sino que querés ir al cine, querés comerte un chori, querés verlo a Jiménez o a Damián o a quien sea...qué onda, es re difícil así...no se puede. Pareciera que no se puede.

Yo creo que a veces es mucho más fácil pararme a mí, al Bichi, que labura, que se rompe el orto laburando, que tiene sus chanchullos, que ha tenido sus chanchullos, pero que no me cabe quitarle a otro lo que se rompe el orto para tenerlo. Es mucho más fácil detener a alguien que no lo hace, que a alguien que sí lo hace, porque muchas veces el que sí lo hace va a responder a la repesión que viene del otro lado.

No soporto que me lleven en cana. Todas las estructuras, los pensamientos, mis valores de pronto se me hacen mierda cuando me meten en cana.

Merodeo, que es la gran herramienta que tienen las fuerzas policiales, es una figura sumamente vaga, ambigua, en donde se detiene simplemente a ojos de buen cubero, el ojo del policía. Con el merodeo, el 98% de los detenidos son jóvenes. Hay otra figura que también es emblemática, que es la de la prostitución escandalosa, que tiene las mismas características en cuanto a vaguedad, ambigüedad, y depende del 'ojo avisador' del policía.

Yo creo que las políticas de 'seguridad' generan inseguridad porque en realidad no están pensadas para generar una seguridad social, y ante la necesidad de seguridad compra-

mos chatas, armas importadas y nos basamos en lo que la tolerancia cero dice: limpia vidrios, prostitutas, terroristas urbanos. Lo traducimos en cordobés criollo: chicos de barrio, mujer trabajadora, peligrosas para la sociedad. Hay que no se si eliminarlos, porque no llega a eso, pero si excluirlos, borrarlos, alejarlos. Como pasó cuando De La Sota dijo 'No quiero más villas en mi ciudad'. Como pasó cuando Juez dijo 'no quiero más carreros en mi ciudad'.

Se saltea un proceso que es uno de los más profundos que el estado debería hacerse: qué nos esta pasando a nosotros como Estado y como sociedad, qué instituciones de nuestra estructura no están funcionando bien, acorde con la necesidad del pueblo.

Lamentablemente, muchas veces los DDHH se quedan pegados a lo que fue la dictadura militar y a los que la sufrieron, pero no tenemos la capacidad todavía -y espero que en alguno momento la tengamos- de decir derechos humanos hoy en honor a los 30 mil desaparecidos, porque los 30 mil desaparecidos no pensaban en lo que pasó antes, sino en lo que va a pasar mañana: cómo vamos a construir el mañana, desde dónde, con qué código, con qué políticas, qué política le vamos a poner al mañana. Y eso fue lo que dio miedo. Y ahí fue cuando dijeron 'Hay que eliminar'.

El código de faltas para nosotros es plena dictadura en democracia. Antes eran los que andaban en pollera y usaban barba. Ahora somos lo que usamos gorra y nos gustan Jiménez.

54 mil detenciones en un año. Son 54 mil cabecitas que por lo menos un día estuvieron encerradas pensando. O no pensando, mamando, chupando, grabando. Construyendo su identidad".

2. Joven de La luciérnaga. 22 años, Villa las cañitas (transcripción de testimonio)

"A los 16 años fui papá. Era medio duro sostenerme económicamente. Después conocí a un chico...que me llevó a vender revistas, a la luciérnaga. Ahí me decidí por seguir el colegio. Ahora ya terminé el colegio. Conocí a un montón de gente ahí adentro. Uno de ellos propuso formar una cooperativa para que tengamos el día de mañana una obra social, sería como un trabajo más estable. Ahora tenemos al rededor de 130 comercios. Ya estamos por empezar a pagar AFIP. Antes de entrar a La Luciérnaga, andaba drogado todo el día. Ahora tengo la posibilidad dentro de la cooperativa de ayudar a otros pibes, me re llena de orgullo. Cuando entré a La Luciérnaga eso fue un cambio re grande para mi.

Mi sueño es poder vivir bien, no vivir como antes, tratar de que mis hijos no pasen lo mismo que pasé yo, lo que es en situación económica, cariño, padre, madre, que ellos lo tengan. Tener una casa bien, un auto. Vivir dignamente. Eso va acompañado de que puedo acarrear muchos pibes más a que vivan en esa situación y a que se puede vivir en esa situación. No porque seas de una villa y andas drogándote todo el día o andar viendo que podés robar, por ahí, traerlo y pensar y decir 'bueno, vamos a laburar juntos y lo que se haga lo vamos a repartir por igual'.

Si yo crezco, voy a crecer por como yo me comporte o como yo sea con mis actitudes con las demás personas dentro de la cooperativa.

3. Camilo Blajakis, poeta (transcripción de testimonio)

“¿Qué es militar? Estar de lunes a lunes, las 24 horas, los 60' de cada hora sintiendo cada injusticia como propia.

Ver un pibe en la calle y que algo se te movilice (...) No te digo darle una moneda, miralo...por-que ese que te limpia un vidrio, una vez lo rechazaste, dos veces lo rechazaste, tres veces lo rechazaste, a la cuarta es el que sale a robar con un caño. Esa es la militancia. Sentir cada injusticia como propia.

Hay que también dejar de automarginarse, hay que dejar de autoexcluirse, decir 'ah, yo soy de una villa entonces no puedo pensar', 'ah, la escuela es aburrida'. Sí, es aburrida, pero si no vas, este sistema no te da lugar.

Hay un candado acá (cabeza), ¿la llave dónde está? Adentro de uno.

Yo he quedado sorprendido. Los pibes acá en la esquina fumándose un porro, con cumbia de fondo, debatiendo política. No te digo un debate muy súper con vocabulario exquisito. No, debate político así, con el lenguaje concreto, callejero, de sentido común. Para mí ese es el mejor logro, el más interesante, esa es la democracia. Si no es una fantasía.

Un pibe con aspiraciones de poeta. En el pasado, delincuente, 'pibe chorro'. En el futuro, quién sabe. Era un pibe más, uno tanto de los pibes que hay acá en el barrio, que de chicos conocen el mundo de la violencia, el mundo de las drogas, tenés un contacto con esas cosas apenas arranca la infancia.

Yo creo que un momento adentro de la cárcel, en el encierro, donde quedé en el borde de un abismo. Estaba ahí, en la cornisa. Era caerse o aferrarme a algo. Era resignarme a que mi vida fuera eso, toda la ida cárcel o que salga de estar preso a un tiro de la policía o de algún justiciero. Digamos, no había más perspectiva. De repente aparece un libro. Se empieza a sentir otra cosa, otra chispa, 'mirá lo que había atrás. Mirá lo que nos ocultaba. Mirá lo que no sabía, por qué no lo sabía?'. En la escuela no me lo enseñaron, lo encontré en un libro. Fue una necesidad. Necesitaba encontrar libertad por algún lado, necesitaba aferrarme a una esperanza. No me quería resignar a que mi vida fuera eso, pero estando en la cárcel, cuando comencé a leer, empecé a pensar por mí mismo, no obedeciendo lo que me decían los otros, no obedeciendo a los discursos de los grandes medios de comunicación que convencen a la gente de que el enemigo público que tiene la ciudadanía es el pibe chorro, que el enemigo es el negrito, que el enemigo es el morocho. Como me querían convencer desde la psicología, que era un pibe malo, que por eso hice lo que hice, porque uno es malo va y roba. No, yo me di cuenta que hay argumentos políticos, argumentos económicos, argumentos culturales que hacen que un pibe termine adentro de una cárcel. Exclusión, marginación, desigualdad. Escribir me salvó. Escribir adentro de una celda me llevó a resistir. La poesía me llevó a resistir el encierro. Las palizas del sistema penitenciario. Yo con poesía resistí la tiranía y la opresión de psicólogos y trabajadores sociales, presión que sufrí yo, que sufrían un montón de pibes y que actualmente sufren un montón adentro de los institutos y los penales.

No estamos acostumbrados como sociedad a que un pibe de una villa piense, a que un pibe de una villa quiera ser filósofo. Estamos acostumbrados a que sean obreros en las fábricas, que sean los que limpian los baños o los que terminan en cana o los que matan a policías, o los que llenan los títulos de los diarios, o los que llenan los minutos de los noticieros de los medios de mierda de este país.

A mí me verduguearon más veces por las cosas que escribí estando preso que por ser un pibe chorro. Y ahí me di cuenta de todo. No sabes qué lindo que te rompan un diente, que te rompan un tobillo por pensar, se siente más lindo que cuando te pegan porque sos negro.

Es peligroso, porque si uno piensa va a exigir sus derechos, si uno piensa va a querer que se lo respete como ciudadano, va a empezar a pedir todo lo que no le dan. ¿Y como no va a ser peligroso? Es re peligroso”.

TEXTOS PERIODÍSTICOS

4. La mitad del mundo es joven y está en riesgo. María del Carmen Feijó

JUE 27.07.2006 - CLARIN

La mitad del mundo es joven y está en riesgo

La juventud es, sobre todo en los países en desarrollo, una etapa con obstáculos que las políticas públicas parecen no entrenadas en remover.

María del Carmen Feijó OFICIAL DE ENLACE DEL FONDO DE POBLACIÓN DE NACIONES UNIDAS

Por primera vez en la historia de la humanidad, la población de menos de veinticinco años alcanza a tres mil millones de personas, poco menos que la mitad del mundo.

En nuestro país, los menores de ese grupo de edad alcanzan al 47% del total de sus habitantes. Esos menores de 25 años viven, en su mayoría, en los países que hoy, eufemísticamente, se denominan "en desarrollo", lo que los convierte en víctimas de las condiciones sociales, económicas y culturales propias de esa situación.

En Argentina, según datos de la Encuesta Permanente de Hogares II Semestre 2005, en los 28 aglomerados urbanos que cubre la muestra, hasta los 22 años de edad, el 33,8% son pobres, dato que asciende al 49,5% en el tramo de 0 a 13 años y a 41,9% en el de 14 a 22. Lo más llamativo de los datos es que, aunque su peso demográfico sea alto, constituyen una auténtica mayoría silenciosa.

Pero son los jóvenes los que sufren el impacto de los cambios en el modelo económico, la desocupación, los efectos de la propagación de la epidemia de sida, el embarazo adolescente, la falta de capacidad para tomar decisiones sobre su propio destino. Son los que van a las guerras, se inmolan buscando un futuro celestial, constituyen el grueso de los migrantes del Sur al Norte. Sabemos de ellos sólo si asaltan las alambradas en el límite de España con los países africanos, cruzan Río Bravo desde México a los Estados Unidos, bajan de las favelas a las playas de Río de

Janeiro o nos sorprenden con la silenciosa sublevación de los "pingüinos" que acabamos de ver en Chile.

También son los que pusieron en vilo a Francia, quemando hasta mil vehículos por noche en las barriadas de sus padres migrantes, buscando así llamar la atención sobre una sociedad chauvinista que no les reconoce la pertenencia ciudadana aunque gocen de la nacionalidad.

Los jóvenes, pues, son una auténtica caja de Pandora. Ante esa caja, se destaca la inoperancia e inhabilidad del mundo adulto para ayudarlos a responder a sus problemas, manteniéndose inerte o desentendido ante los problemas que enfrentan. Son el grupo etario que contrae, por lo menos, la mitad de las ocho mil infecciones diarias que se producen por HIV, las chicas que mueren desproporcionadamente en partos —resultado, en muchos casos, de embarazos no deseados—, los que trabajan en negro en los puestos menos calificados del sector servicios de las grandes ciudades del mundo.

Tres mil millones de niñas y jóvenes alcanzaron o están a punto de alcanzar la edad de procreación, mientras algunos adultos siguen discutiendo qué hay que hacer en materia de educación sexual en los sistemas educativos. Por decirlo sencillamente, en su conjunto, son un grupo de esos que se llaman "de riesgo" sólo por el hecho de su edad.

Pero, además, la condición de ser joven está atravesada por otras especificidades, entre las más importantes, la de género: ser joven y mujer es una complicación adicional. Y cuando los adultos los miran, los miran como presas de caza del gran mundo de la propaganda, como receptores de los medios de comunicación de masas y en su capacidad de consumidores. Atrapados entre la tentación y la carencia, los adultos los empujamos hacia caminos que después nos escandalizan. Se ha constituido así el tema de la juventud como problema.

Al considerarlos como un problema, además de ver su situación como un síntoma mágico divorciado de las causas, olvidamos su propia capacidad para resolver en el día a día sus problemas, aun en el marco de fuertes restricciones que abordan con el entusiasmo propio de su edad, no por ello libre de frustraciones y fracasos.

Como estrategia para enfrentar sus problemas —y para superar el ser visto como problemas— los jóvenes se han dedicado a establecer redes. Esas redes se basan en la necesidad de dar respuestas entre pares a las barreras que les coloca el mundo adulto. Ese mundo que sólo los aborda hablando por ellos, tutelándolos, corrigiéndolos y casi nunca escuchándolos o generando oportunidades. Por eso, cuando se hacen oír, como decíamos al comienzo, es con ruido. Sin ruido no logran ser escuchados.

Pero las redes entre pares no alcanzan. Necesitan que la respuesta a sus demandas se convierta en un tema activo de política pública, desplazándose de "vigilar y castigar" a la generación de condiciones de ciudadanía plena, que aborden su perfil generacional y los problemas que la cruzan: la pobreza, el desempleo, la exclusión, la dificultad de organizar un proyecto de vida viable y pleno.

Aunque diversos compromisos internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer, las plataformas de las conferencias de Cairo y Beijing, pongan sus

necesidades en primer lugar, esos compromisos se ejecutan con demasiada lentitud y se limitan a veces a la necesaria pero insuficiente enunciación de derechos.

De manera tan lenta que, recientemente, los jóvenes de la región se han dado a la tarea de impulsar una Convención Iberoamericana de Derechos de la Juventud, sobre el documento firmado por 14 gobiernos de la región en 2005 en Badajoz, España, a ver si así las promesas se convierten en realidades.

Este año, el Día Mundial de la Población celebrado el 11 de julio ha puesto su foco en destacar la situación de los jóvenes. Como tantas efemérides, no es para recordarlo sólo en el aniversario sino para trabajar por ellos y con ellos el resto del año.

5. Adolescentes. Sandra Russo

Quedó como una incógnita qué quiso decir en su momento Carlos Menem cuando habló de los niños ricos que tienen tristeza. También se ignora qué consecuencias les acarrió a esos niños la riqueza acumulada durante la década del '90, pero de lo que no cabe duda es de que todos los otros niños, los que están tristes pero no a causa del síndrome del niño que lo tiene todo sino a causa de exactamente lo contrario, aumentaron estrepitosamente y mitigan como pueden el paisaje desolado del plato vacío, la cama inexistente, el techo de chapa, el gesto endurecido del padre o la madre sin trabajo.

Como fuere, en las últimas semanas hubo noticias inquietantes que involucraron a púberes de esos que usan celular con cámara de fotos y se quejan porque el que quieren no es ése, que salió al mercado hace seis meses, sino el que acaban de lanzar el mes pasado. Son los que si no tienen iPod se sienten como sin cédula de identidad. Los que fueron a un jardín de infantes en el que les enseñaron a usar teclados de computadora y que ahora, a los trece, catorce o quince años, hacen el soporte técnico de sus padres o madres, a quienes ven poco porque trabajan mucho, pero eso esos chicos lo manejan, porque desde los ocho van al psicólogo a hablar de sus problemas. Son los que van a colegios exclusivos cuyos aranceles no bajan de los seiscientos pesos, y en los que desde el primer grado fueron instados y estimulados para que se expresen, para que den testimonio, para que hagan valer sus voces y para que también hagan valer sus derechos.

Hace unas semanas, las dos chicas de dieciséis años que usaron el sexo para distraer a un compañerito caído del catre (a veces cuando uno está en una cama haciendo ciertas cosas debería preguntarse si no se está cayendo del catre) y aprovecharon la ocasión para alzarse con cien mil dólares provocaron un asombro que no llegó a conmoción porque las historias sexuales no conmocionan: sacuden e intrigan. Es curioso, pero el ménage à trois de esos adolescentes de dieciséis años, compañeros de colegio privado, no suscitó ningún informe especial acerca de las modalidades de iniciación sexual actuales, ni sobre el rol de mujeres fatales y cachondas que usaron ambas para robar un dinero que no necesitaban.

En cambio, la muerte de Matías Bragagnolo en el hall de un edificio de Barrio Parque llevó los focos nuevamente a esos chicos. Llegó hasta haber quienes volvieron sobre aquella temible pregunta que solía disparar Neustadt en el viejo y horrible Tiempo Nuevo: "¿Sabe usted qué está haciendo ahora

su hijo?” Esa pregunta de la dictadura instalaba al enemigo interno en el fuero doméstico. El extraño, el imprevisible, el sospechoso era no ya el joven en general, sino más específicamente el hijo: bajo la pantalla de la protección, había que vigilar y castigar, domar y amaestrar.

Todavía no se sabía por qué y de qué manera había muerto Matías, si esa muerte había sido natural o un asesinato; y si había sido un asesinato, tampoco se sabía si los victimarios habían sido esos chicos que se presentaron a declarar y quedaron y continúan detenidos en institutos de menores sin que nadie informe a sus abogados ni a sus padres de qué se los acusa exactamente. No se sabía, pero muy pronto se habló de “patotas de niños bien” que circulaban por esas zonas paquetas haciendo desmanes y bravuconadas.

El manejo de la información no podía ser más antojadizo. Un adolescente de dieciséis años había muerto en el hall de un edificio de Barrio Parque y la noticia rebotaba en forma de mea culpa por cierta permisividad a la que los medios atribuían esos desvíos. Una vez más, la palabra menos inocente del mundo, “libertinaje”, encontró un nicho de fertilidad. La palabra “libertinaje” es un modelo perfecto del lenguaje teledirigido a minar la confianza en la responsabilidad, la educación y el modelo que les hemos dado a nuestros hijos adolescentes. Porque encarnada en menores de edad, la libertad se convierte demasiado fácil y peligrosamente en libertinaje. Y el libertinaje es el hijo bobo de la libertad. Y la libertad nunca es cómoda, nunca es fácil, nunca es lisa: tiene arrugas y pliegues de los que a veces salen brujas. Los cazadores de brujas lo saben.

Más allá de esos casos extremos, más allá de esas noticias lamentables, lo cierto es que hay muchos púberes de clase media dando vueltas por la calle de noche y sin saber muy bien qué hacer. Y hay muchos púberes de clases populares dando vueltas por la calle de noche y sin saber muy bien qué hacer. Unos se aburren de lo que tienen porque han sido criados en una sociedad en la que cada día hay algo más para tener. Otros están hartos de nunca tener nada, y rumian su insatisfacción alcoholizada, mientras tal vez ya estén acercándose al paco o a alguna otra droga que no los divertirá ni los hará tomar litros de agua mineral. Sencillamente y sin ninguna duda, los matará.

Habría que pensar en los adolescentes sin miedo a lo que ellos son, a lo que ellos expresan de nosotros, sus padres; habría que pensar en ellos para saber cómo hacerles más fácil el tránsito hacia una juventud que se avizora complicada, y admitiendo que la vida que llevamos no es, probablemente, la que ellos necesitan que llevemos. Habría que hablar en voz alta con ellos acerca de nuestras frustraciones y nuestros límites, de nuestro cansancio y nuestra falta de ilusiones. Y tal vez reemplazar esa horrible pregunta, ¿sabe usted qué está haciendo su hijo ahora?, por otras. Por ejemplo: ¿sabe su hijo con qué sueña usted, qué ilusiones tiene todavía? ¿Sabe su hijo que usted lo ama?

Secuencia 2

La interpretación del discurso argumentativo ajeno. Debatir con otros para escribir lo propio

Nuevas discusiones, nuevas decisiones

La particularidad de la producción argumentativa como objeto de enseñanza ha suscitado interesantes intercambios y discusiones entre los integrantes del equipo que diseñó esta propuesta. Muchas de esas discusiones ya fueron explicitadas al inicio de este proyecto y han sido el germen de las decisiones que lo sustentan. Otras, en cambio, cobraron fuerza en el momento de pensar una propuesta de producción de discursos argumentativos escritos.

La gran pregunta didáctica gira en torno a cómo iniciar a los estudiantes en un proceso sostenido y fructífero para la producción de discursos argumentativos; cómo -luego de una situación estimulante para opinar y decir lo que se piensa, e incluso haber formado una base para una argumentación propia- se orienta el esfuerzo argumentativo hacia la producción de un texto escrito, de expresión personal y organizado según los estándares de algunos de los géneros de la argumentación escrita. La idea dominante es, aunque parezca obvio, hacerlo sin reproducir algunas de las marcas más notables que se evidencian en muchos de los materiales didácticos que circulan en la escuela y que, a nuestro juicio, no resultan favorecedoras para un genuino proceso de producción argumentativa. Sin ánimo de ser exhaustivos, a partir de algunas discusiones que se generaron en el interior del equipo, presentamos una serie de conclusiones, no como una respuesta cerrada a la pregunta arriba planteada, sino como un horizonte interesante para pensar la enseñanza de la argumentación.

Producir argumentaciones siempre conlleva el sentido de participar de una discusión social que nos antecede; opinar sobre alguna cuestión es tomar la palabra e instalarla en un universo discursivo que tiene voces encontradas, superpuestas, opuestas y rivales. En otras palabras, argumentar es participar de ciertas 'pujas' sociales que tienen cuerpo en la producción discursiva. Caemos de lleno no solo en el sentido dialógico que tiene el discurso social (Bajtin, 1982) sino también en la idea del discurso como emergente de esa *verdad-poder* por la que se lucha (Foucault, 1979, 1989, 1999).

Enseñar a argumentar es enseñar a discutir, a encontrar estrategias para validar la propia palabra, a mostrarse razonable y convincente. Hacer argumentar a los estudiantes no es ni más ni menos que hacerlos participar de la disputa social de significados, de las formas de posicionarse en la puja por la verdad. Se discute, entonces, con otros a partir de una agenda que muchas veces ya está instalada. Esto disipa o cuestiona ciertas ideas que han recalado en el terreno de la didáctica acerca

de lo argumentativo como una simple forma de los textos o como una actitud apelativa y despolitizada del intercambio social. Desde nuestra perspectiva de la enseñanza de la argumentación, toman sentido las imágenes, los testimonios y los textos de terceros que circulan en tanto emergentes de una discusión ya iniciada y de una interlocución propuesta para seguir opinando sobre eso.

En esta segunda secuencia o etapa, hemos seleccionado nuevos textos de opinión completos, es decir ni extractos ni adaptaciones, que abordan la problemática de la juventud en función de un aspecto específico puesto en debate en el pasado reciente: la posibilidad de que los jóvenes puedan votar a los 16 años. Esta cuestión ha suscitado un extenso debate social en nuestro país a partir del proyecto y la sanción de la Ley N° 26.774, y que, sobre todo y más allá de la cuestión electoral, ha actualizado y cristalizado en los discursos una serie de representaciones acerca de la juventud que circulan a nivel social. Se trata de una coyuntura política bien actual que pone en la escena discursiva social encendidas tensiones acerca de quiénes son los jóvenes o qué pueden o no pueden hacer para ser habilitados al voto.

De este modo, el *voto joven* se sostiene y ejemplifica en el macro tema la *juventud* abordado y abierto en la 1° secuencia de esta propuesta. La idea de trabajar exclusivamente en esta 2° secuencia con textos de la prensa gráfica, intenta hacer presente la escritura de *otros* como antecedente para la escritura *propia*. El fin no es, por cierto, analizar los discursos de otros, sino desmontar sus argumentos para revalidarlos, hacerlos propios, interrogarlos, discutirlos, negarlos u oponerse férreamente a ellos.

La idea de trabajar con 'textos de otros' despierta cierta fantasmática escolar sobre 'la copia', la transcripción pasiva y el plagio de la palabra ajena. En este caso, tal decisión está sostenida por la necesidad de hacer visible y explícito el carácter confrontativo que la producción argumentativa conlleva. Tal como ya hemos expuesto, aprendemos a argumentar cuando necesitamos instalar nuestra palabra en una discusión ya iniciada, y con ella alimentar una visión sobre el mundo social que siempre nos antecede.

Enseñar a argumentar requiere que los profesores escuchen las "palabras de otros" en la voz de los estudiantes. Estas voces no están plagiadas sino reconstruidas y articuladas por nuevas necesidades expresivas. En buena medida, los profesores tendríamos que enseñar a escuchar esas voces, a comprenderlas en sus fundamentos, a articularlas entre sí en relaciones de continuidades y rupturas, a hacerlas propias reformulándolas y refractándolas en función de nuevas necesidades expresivas y comunicativas.

La incorporación de una temática inscripta en la enervada confrontación política que enmarca la discusión y aprobación de la ley, abrió una interesante reflexión entre quienes diseñamos esta propuesta: cómo aludir al tema del voto a los 16 evitando el enardecido y a veces

irracional debate partidista, en tanto los textos de opinión sobre el voto juvenil están cargados de referencias al partido oficial y a los de la oposición. Cabe destacar que decimos “evitando” no porque temamos una discusión de esa naturaleza con los adolescentes, sino porque probablemente esta opacaría el trabajo más genuino con el razonamiento discursivo y la argumentación sostenida. Es, sin duda, una decisión compartida por el equipo que trabajó sobre esta propuesta, sin embargo puede ser repensada y reformulada por los docentes que decidan implementarla en contextos educativos particulares. Una reflexión de Marafioti nos orientó en esta discusión:

“La argumentación es el mecanismo a partir del cual creemos en lo que se nos dice porque ‘ha sido dicho’ y, sobre todo, por ‘cómo se ha dicho’, desplegando estrategias específicas. Nuestra vida está permanentemente relacionada con este tipo de realidades. Hay sutiles situaciones a partir de las cuales se provocan dispositivos que posee el lenguaje para desarrollar argumentaciones. A pesar que, a veces, vanamente los hombres creamos que lo determinante está en los sujetos que dicen esas cosas.” (Marafioti, 1998:183)

La cita permite pensar justamente en la necesidad de focalizar lo que está dicho antes que quién lo dijo o cuánto poder discursivo o extradiscursivo tiene quien lo ha dicho. A pesar de las falacias que ponen en riesgo la validez de una reflexión argumentativa (por ejemplo ad hominem), interesa focalizar la calidad de una expresión, el valor semántico y pragmático que tiene, el tipo de conocimiento o realidad que representa, los posibles enunciadores que la tomarían, el universo de ideas que está cifrado en ella, entre otros. En un debate cargado de nombres propios y personajes de la política, se nos plantea la necesidad de 'desactorializar' el trabajo con los textos (quién dijo qué, si el senador tal o el político cual) y focalizar formas y universos argumentales: expresiones, formas de decir, frases, argumentos, tesis, ideas, signos.

Otra reflexión interesante para pensar en una propuesta de enseñanza de la argumentación anclada en esos temas, tan controversiales y que dividen aguas, incluye a quienes coordinamos la enseñanza. La actualidad de los profesores está permeada también por las grandes discusiones de la coyuntura cultural y política: no somos neutros sino que tenemos posiciones y adherencias mayores o menores hacia uno u otro polo de las discusiones de la agenda pública, participamos en ella de manera más o menos fervorosa y seguramente adheriremos de manera abierta a muchos de los argumentos que están presentes en los textos, o los rechazaremos y tomaremos debida distancia. La posición instituida del profesor constituye, sin embargo, un motivo interesante para reflexionar acerca de cómo y cuándo hacer oír su palabra sin que esta marque, en términos de clausura o sesgo, el rumbo de una discusión o la orientación de una producción argumentativa. Los profesores somos sujetos de opinión y también tenemos derecho a expresarla en el espacio público. Incluso, los estudiantes, sienten muchas veces interés por saber cómo pensamos sobre tal o cual cuestión. Sin embargo, conviene que no sea nuestra opinión la primera, por el riesgo implícito de que sea dominante e influya en el proceso de producción de los alumnos.

En relación con la discusión anterior, podría sostenerse que enseñar a argumentar es algo distinto a argumentar: los propósitos del enseñante no coinciden con el del argumentador que intenta construir el mejor argumento para 'ganar la compulsa' discursiva. La tarea no es que el estudiante tome la posición más acertada a nuestro juicio, sino que interprete un proceso de razonamiento discursivo y de justificación argumentativa. En este sentido, la enseñanza de la argumentación, como la de otras ciencias, consiste en enseñar las reglas del razonamiento (discursivo antes que lógico, en nuestro caso), mas no la construcción de ideas biempensantes o progresistas.

Esta idea de objetivar nuestras posiciones y mantenerlas al resguardo del trabajo con los procesos argumentativos de los estudiantes nos lleva también a otra necesidad de auto-control: la mayoría de los profesores somos analistas especializados de los discursos sociales y corremos en ellos atravesando en simultáneo muchas dimensiones de lo discursivo (lo ideológico, lo enunciativo, lo genérico, lo temático). Para un lector menos especializado, suele resultar abrumadora la experiencia de interpretar muchas facetas de la complejidad discursiva. Conviene, por lo tanto, fijar un norte claro para el trabajo con los textos argumentativos de otros.

En este caso, proponemos leer instrumentalmente esos textos como fuentes de ideas-argumentos sobre la temática en cuestión. Esas ideas-argumentos serán el disparador inicial para echar a andar la maquinaria argumentativa de los alumnos al asentir con aquellos, negarlos, relativizarlos, agudizarlos, afinarlos, expandirlos. Se trata de tomar argumentos elaborados para, en definitiva, discutir con ellos y hacer discurso de esa discusión. Dado este objetivo, dejamos de lado, por ejemplo, la valoración de cuestiones genéricas o relevantes en relación con las características de los textos periodísticos, en la medida en que el foco está puesto en la estructura de razonamiento que esos textos portan, vehiculizan, y no en la estructura textual que presentan. Dicho de otro modo, la idea no es desplegar una secuencia exhaustiva de análisis discursivo sino recuperar algunas voces sociales representativas de la disputa social para constituir las en fuentes de ideas-argumentos y de modos argumentativos, que eventualmente podrán ser confirmadas, refrendadas y potenciadas, o relativizadas, discutidas y negadas en el proceso de la propia producción argumentativa.

Las decisiones didácticas para trabajar con textos de otros.

Una propuesta posible

En virtud de lo expresado, exponemos a continuación un plan de trabajo posible para la producción de textos argumentativos escritos sobre la temática (o macrotema) de la juventud. Es un plan de trabajo en el sentido de que expresa acciones que los profesores pueden proponer a los estudiantes para iniciar y desarrollar un proceso de escritura de textos argumentativos. Decimos "posible" porque los profesores irán seguramente reescribiendo el plan a partir de necesidades, contextos y coyunturas educativas particulares.

La selección de los textos que impulsan el trabajo

A partir de aquella idea primera y fundante de iniciar una etapa de producción de escritura a través del trabajo con textos escritos, se han seleccionado los siguientes artículos que focalizan la temática del voto a los 16 años. La cuestión del voto juvenil ha desplegado un profuso caudal discursivo, tal como ya señalamos. La elección de los textos que iniciarían esta segunda etapa no es azarosa, sino que está determinada por algunas razones:

-Corresponden al género de opinión periodística y, por lo tanto, son cortos y contundentes: expresan visiblemente una posición, despliegan estrategias para hacer comprender lo que quieren decir y pueden ubicarse rápidamente en el lugar que ocupan en la discusión o disputa social.

-Representan argumentos que han sido corrientes y bastante expuestos en las variadas discusiones que se generaron al respecto. Si bien no agotan la innumerable producción discursiva que originó el tema, son ilustrativos de algunas posiciones escuchadas y/o difundidas en los medios.

-Se trata de textos cuyos argumentos han sido replicados en el discurso social.

Seguramente, los profesores que reescriban esta propuesta podrán encontrar y utilizar otros. A continuación se ofrecen las referencias del corpus de textos seleccionados:

No al voto a los 16 de Luis Novaresio: <http://goo.gl/VZBY3C>

Las convicciones a los 16 de Sandra Russo: <http://goo.gl/PwZYyR>

Con esta juventud, la humanidad no tiene futuro de Roberto Battaglini:
<http://goo.gl/nooeHo>

Los chicos de 16 años, entre críticas a la nueva ley y posturas políticas enfrentadas de Gabriel Sued: <http://goo.gl/UXgJgE>

“Tienen que tener derecho a participar” Entrevista de Sebastián Abrevaya a Alejandro Tullio:
<http://goo.gl/wW8VUt>

Los argumentos del voto joven de Andrés Escudero (en el blog El estadista):
<http://goo.gl/kADh7f>

Leer los textos e interpretar enunciados e ideas

Los textos están a disposición del profesor y los estudiantes para ser leídos de la manera que se considere más conveniente: juntos o separados, en papel u en soporte digital, de manera indi-

vidual o grupal. Sin embargo, consideramos significativa la lectura que el profesor podría apropiarse de manera colectiva con todo el grupo, cumpliendo las funciones de estimular la comprensión de lo dicho, moderar las discusiones y opiniones que se vayan gestando durante la lectura y registrar lo que los textos y los estudiantes vayan diciendo al respecto.

Ya hemos planteado la necesidad de que, al menos en este estado inicial del trabajo de producción, el profesor no intervenga con argumentos propios y contundentes sobre la cuestión del voto joven a fin de evitar que estos se constituyan en el punto de partida para el trabajo y opaquen el contrapunto de las voces de los autores convocados. Vale la pena reiterarlo: la idea es escuchar voces divergentes, opuestas y significativas de la discusión pública para analizarlas y tomar posición propia a partir de ellas.

La propuesta concreta de trabajo puede formularse entonces de la siguiente manera:

El docente propone la lectura de los textos del corpus. Puede seleccionar un modo de lectura individual o grupal y en el soporte que prefiera. A partir de esa primera actividad, plantea realizar un resumen de ideas o la titulación de los párrafos que se leen, retomando hábitos de trabajo que sean comunes entre los estudiantes (por ejemplo, anotaciones al margen de las ideas principales de cada párrafo).

Como alternativa, el docente podría ir registrando las ideas que surjan en el pizarrón a medida que lee y así organizar un registro común para todo el grupo.

La invitación del profesor a comprender lo que los textos y/o sus autores dicen respecto del polémico tema podría estar acompañada, si así se considerase, por la reflexión compartida con los estudiantes de la cita de Roberto Marafioti que anteriormente se expuso sobre la necesidad de pensar en 'lo dicho' antes que en 'quién o por qué lo ha dicho':

“La argumentación es el mecanismo a partir del cual creemos en lo que se nos dice porque ‘ha sido dicho’ y, sobre todo, por ‘cómo se ha dicho’ (...). A pesar que, a veces, vanamente los hombres creamos que lo determinante está en los sujetos que dicen esas cosas” (Marafioti, 1998:183).

Esto implica un esfuerzo interpretativo, pero constituye un ejercicio interesante registrar las ideas sostenidas sobre la juventud, antes que “X opina que los jóvenes...”. La lectura no tiene otro fin, tal como ya se ha expresado, que constituirse en un trabajo exploratorio y de rescate de ideas fuertes sobre la cuestión, antes que en opiniones de celebridades o personajes conocidos.

El trabajo de lectura debería estar orientado por una indicación clara: registrar entre todos y con la ayuda del profesor:

-Predicaciones simples acerca de lo que la juventud es, hace, tiene, puede o –a la inversa- no es, no hace, no tiene, no puede. Se pueden integrar esas predicaciones en un listado o serie.

-Predicaciones complejas acerca de la juventud que impliquen ideas que incluyen razones, motivos, fundamentos. Se trata de ideas que expresan algo que la juventud es, tiene o puede, pero que -al mismo tiempo- explican por qué es, por qué tiene o por qué puede. Se trata de construcciones más complejas que las anteriores, del tipo “la juventud....porque...”; “la juventud....pero/sin embargo...”; “la juventud antes....pero ahora...”; “si la juventud tal cosa.... pasaría tal otra...”. Y sus inversas también: “la juventud no...porque...”; entre otras. También pueden integrarse estas expresiones en un listado disponible para todos.

Lo importante, creemos, es que los intérpretes (profesor y estudiantes) se esfuercen por rescatar las ideas que encierran los enunciados de los textos, más que la textualidad de lo que dicen los autores: qué idea acerca de la juventud está representada en eso que está allí dicho. Este trabajo constituye el umbral de la interpretación argumentativa, en tanto invita a inferir lo que no está dicho, a hacer visible el argumento que subyace en las palabras del otro. Con ello el profesor y los estudiantes pueden discutir y consensuar cuál es la idea-fuerza que de una manera estratégica, directa o indirectamente, ornamentada o crudamente, con unas palabras u otras, el autor sostiene respecto de la problemática central de la juventud.

Por eso, creemos que esta instancia de trabajo constituye un punto crucial en esta secuencia destinada a la lectura e interpretación de discursos argumentativos ajenos. Gran parte de los argumentos propios estarán inspirados en estas ideas-fuerza que los autores sostienen en sus discursos: explicitarlas y hacerlas visibles contribuyen no solo a comprender esos discursos ajenos, sino a tener una base clara y personal de argumentos para tramar en los propios textos.

A manera de ejemplo del tipo de trabajo que estamos proponiendo, presentamos a continuación una serie de citas textuales extraídas de los mismos artículos propuestos para la lectura y de las correspondientes ideas-fuerza que pueden derivarse de ellas. Es un ejercicio para ayudar a los intérpretes a despegarse de la textualidad de los discursos e ingresar en los significados desplegados bajo la superficie:

Cuadro N° 1 sobre el texto de Luis Novaresio, “No al voto a los 16”, publicado en Infobae.

Citas Textuales	Ideas-fuerza
<p>“Me opongo a conceder el voto a los que no han cumplido los 18 años porque es no prioritario, incoherente y engañoso.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La juventud no es un agente prioritario de la democracia ni de la política (PS)¹³. -No es urgente/necesario que los jóvenes participen de la política (PS). -Los jóvenes pueden ser agentes ajenos a la política (PS).

13. Con la sigla “PS”, nos referimos a “predicación simple” y con “PC”, a “predicación compleja”.

“Un menor, sometido a la patria potestad de sus padres hasta los 18 años, podría contradecirlos en la voluntad de ir a sufragar”.

-Los jóvenes no son independientes (política o partidariamente) del permiso de los mayores (PS).

-Los jóvenes no pueden tomar decisiones autónomamente (PS).

“De lo que aquí se trata es de un voraz deseo de quien hoy ejerce el poder para seguir imponiendo la agenda y satisfacer, en cualquier caso, el capricho de sentirse todopoderoso que concreta deseos con sólo expresarlos”.

-Los jóvenes son víctimas de políticas partidarias (PS).

“Un menor, sometido a la patria potestad de sus padres hasta los 18 años, podría contradecirlos en la voluntad de ir a sufragar pero no tendría capacidad para comprar un auto, manejarlo o salir del país por decisión propia. Si trabajara, tendría serios problemas para disponer de su sueldo o para invertirlo pero no aparecería ningún obstáculo para que votase a su presidente”.

-Si los jóvenes pueden o pudieran votar, tendrían (injustamente) más derechos que otros sujetos (los adultos) (PC).

Cuadro N° 2 sobre el texto de Roberto Battaglini “Con esta juventud, la humanidad no tiene futuro”, publicado en La Voz del Interior.

Citas Textuales

“La idea implica un paso que debe analizarse en el contexto de la ampliación de derechos, participación y ciudadanía.”

“Lo importante es que se avance en derechos cívicos que fomenten la participación.”

“Las cosas que se escucharon estos días para oponerse al voto adolescente han sido interesantes para desmenuzarlas, en especial porque parecen pronunciadas en un país que estuviese compuesto por ciudadanos mayores de 18 años maduros, esclarecidos, participativos, comprometidos e informados, y por adolescentes con exactamente los rasgos opuestos”.

Citas Textuales

-Los jóvenes tienen derechos reducidos en relación a otros sujetos (PS).

-Los jóvenes deben ampliar sus derechos civiles (PS).

-Los jóvenes son ciudadanos con derechos y pueden participar (PS).

-Los jóvenes no son necesariamente ni siempre poco esclarecidos, desinformados, inmaduros y descomprometidos (PS).

-(su opuesto): Los jóvenes son a veces inmaduros, poco esclarecidos, desinformados y descomprometidos (PS).

“La mayoría de los pibes son kirchneristas, es uno de los argumentos en contra. No está demostrado en ningún lado. Pero, si así fuera, constituye un interesantísimo desafío para el resto de las fuerzas políticas captar la atención de esa franja de la población”.

“Son más fáciles de comprar, sostienen otros sectores en sus explicaciones”.

“Algunos sostienen que si se consagra el derecho optativo al voto a partir de los 16 años, se debe bajar la edad de imputación penal de los menores”.

“Lo importante es que se avance en derechos cívicos que fomenten la participación, de la mano de procesos formativos e inclusivos que alejen a los chicos de actividades delictivas”.

“Algunos llegaron a decir en estos días que ‘los pibes de 16 están ‘en la joda’, en los boliches’. Si nos guiáramos por estos pensadores, quizá tan iluminados como cargados de añoranzas por su juventud perdida, deberíamos reformar el Código Nacional Electoral y prohibir la votación a toda persona que haya concurrido a un local de esparcimiento seis meses antes de una elección”.

“Hay quienes sostienen que muchos chicos, a los 16 o 17 años, no pueden discernir a quién votar. ¿Se podrá censar cuántos ciudadanos de 18 a 80 tampoco pueden hacerlo?”

“Se repite y se repite que los adolescentes carecen de elementos de juicio para emitir su voto, que no están informados, que no les interesa demasiado la cosa pública, que no están en condiciones de alcanzar cierto nivel de convicción al emitir su voto. Este cronista

-Los jóvenes no suelen ser objetos de interés de determinados partidos y fuerzas políticas (PS).

-No se puede afirmar que los jóvenes sean todos simpatizantes de una única fuerza política (PS).

-Los jóvenes son manipulables y fáciles de comprar para algunas fuerzas políticas (PS).

-Algunos jóvenes participan en actividades delictivas (PS).

-Para algunos, si los jóvenes pueden votar, deben ser imputables desde el punto de vista del derecho penal (PC).

-A pesar de que algunos jóvenes participen en actividades delictivas, tienen otros derechos que deberían contemplarse y ensancharse (PC).

Algunos jóvenes están “en la joda” (se divierten, salen, van a bailar, etc.), pero eso no los inhabilita para ir a votar o participar (PC).

-Muchos jóvenes están “en la joda”, salen a boliches, pero los adultos también lo hacen (PC).

-Tanto algunos jóvenes como algunos adultos están “en la joda”, porque esto no es exclusivo de una edad (PC).

-El poco/mucho discernimiento es una cualidad tanto de los jóvenes como de los adultos (PS).

-Los jóvenes pueden estar tan informados/deinformados como los adultos (PS).

lleva más de dos décadas dedicado al periodismo relacionado con temas políticos. En más de una elección le ha pasado que no tiene elementos suficientes para emitir su sufragio con convicción. Estimados lectores, ¿a alguno de ustedes le pasó alguna vez?”

“Hay muchos argumentos más que se escuchan, pero hay uno que se repite en redes sociales, reuniones de amigos y charlas informales: que en otras generaciones los adolescentes eran más maduros y ahora, no. Vale citar aquel relato respecto de que en las excavaciones que se hicieron en la antigua Babilonia encontraron una tabla de arcilla que decía algo así como “con esta juventud, la humanidad no tiene futuro”.

-Los jóvenes de ahora no son más inmaduros que los de antes (PS).

-Las prácticas, conocimientos, derechos y capacidades de los jóvenes no suelen ser tan diferentes a las de los adultos (PS).

-Los jóvenes comparten características, cualidades, capacidades y prácticas con los adultos (PS).

Cuadro N° 3 sobre el texto de Sandra Russo, “Las convicciones a los dieciséis”, publicado en Página 12.

Citas textuales

“No hay modo de actuar según las propias convicciones sin disponerse a afrontar las consecuencias”.

“Ella había pedido, un día antes, en la dirección del colegio católico Monseñor Rodríguez y Olmos, hablar en el acto del Día de la Memoria sobre lo que sucedió el 24 de marzo de 1976”.

“Ella había pedido, un día antes, en la dirección del colegio católico Monseñor Rodríguez y Olmos, hablar en el acto del Día de la Memoria sobre lo que sucedió el 24 de marzo de 1976. Le habían dicho que no. Le dijeron que si que-

Ideas-fuerza

-Los jóvenes pueden actuar según sus convicciones y afrontar las consecuencias (PS)

-Los jóvenes quieren expresar lo que piensan y pueden hacerlo (PS).

-Los jóvenes saben y son capaces de transmitir lo que saben (PS).

-Algunos jóvenes están informados y otros, no (PS).

-Los jóvenes son capaces de hacer uso de la palabra (PS).

-Los jóvenes no siempre pueden decir lo que piensan y quieren (PS).

-Los jóvenes no siempre pueden expresarse (PS).

ría podía hablar del Día del Niño no Nacido, un legado de Menem para congraciarse con el Vaticano, que se celebra el 25 de abril. Ella, impotente y desorientada, aceptó”.

“La escena resume el quite de la palabra a quien quiere hacer uso de ella. En este caso, una chica de 15 años que, por lo que se ve, estaba completamente segura de lo que quería decir y de que quería decirlo. Pero como le habían prohibido que hablara sobre eso, en el acto Micaela dijo sólo una frase: “Sin memoria no hay identidad. Sin identidad no hay Patria”.

“Estamos rodeados de adolescentes que viven sus convicciones con mucha más intensidad y claridad que muchas generaciones anteriores”.

-Los jóvenes no solo tienen “consignas”, sino que pueden explicarlas claramente y defenderlas ante ataques (PC).

-Los jóvenes no son sujetos manipulables (PS).
-Los jóvenes a veces se rebelan ante las prohibiciones (PS).

-Los jóvenes tienen convicciones (PS).
-Los jóvenes no son sujetos manipulables (PS).
-Los jóvenes tienen claridad y fuerza para defender lo que quieren (PS).
-Los jóvenes son sujetos pasionales, pero no por eso irracionales (PC).

El docente podrá proponer a sus alumnos la respectiva solicitud de trabajo de la siguiente manera:

-Marquen en el texto las oraciones que hagan referencia a los jóvenes.
-Deduzcan a partir de ellas las predicaciones simples y complejas. Para ello, utilicen los siguientes verbos: ser, hacer, tener y poder y sus negaciones, no hacer, no tener, no poder. Por ej. “La juventud o los jóvenes es/son (...); puede/n (...); hace/n (...); tiene/n (...)” o a la inversa: “la juventud o los jóvenes no es/son...no puede/n...no hace/n...no tiene/n”. Seleccionen las oraciones complejas en las que se den razones o fundamentos de las construcciones anteriores. “La juventud o los jóvenes puede/n, hace/n o tiene/n (...) porque (...), ya que (...), debido a (...)” etc.

Es interesante que el profesor registre en el pizarrón junto a los estudiantes el listado de las oraciones seleccionadas y compartidas durante la puesta en común; ello orientará el trabajo reconstructivo de aquellos con la textualidad de los discursos analizados. El profesor puede realizar este trabajo texto por texto, o contraponiendo dos de ellos que, a su juicio, resulten comparables en algún punto (por las imágenes de los jóvenes que presentan, por su estructura, etc.).

Generalizar ideas, extender argumentos

En este punto del trabajo y luego de haber registrado ideas y enunciados, es posible que aun muchos de los argumentos recogidos tengan una extensión local, ya sea referida a determinados sujetos y no a todos, o a la cuestión del voto joven y no a la juventud como categoría general. Es posible que las ideas estén todavía ceñidas a cuestiones particulares que los textos plantean (determinados tipos de jóvenes, determinados derechos) y que la temática esté restringida al derecho a votar, más que a los jóvenes como sujetos de todos los derechos posibles o imaginables. Es lógico que ello sea así: el trabajo de lectura ha versado sobre la cuestión del voto a los 16 y ha involucrado a la juventud como actor de derechos civiles en primer plano, más que como categoría etaria producto de valoraciones políticas y culturales diversas, aun cuando esta cuestión sobrevuela todas las opiniones leídas.

Un buen ejercicio, entonces, para los intérpretes consistiría en analizar cuán generalizables son los argumentos que se refieren a un universo particular, y si lo dicho acerca de la juventud en relación con el voto (los jóvenes tienen el derecho de votar) es extensible a un dominio mayor del *ser joven* (los jóvenes tienen los mismos derechos que los adultos; los jóvenes son sujetos sociales de derechos; la juventud no implica una naturaleza, sino una construcción social y política: quiénes pueden y quiénes no pueden hacer tales o cuales cosas).

Veamos por caso una de las citas anteriores de Roberto Battaglini:

“...un menor, sometido a la patria potestad de sus padres hasta los 18 años, podría contradecirlos en la voluntad de ir a sufragar”.

Esto implica que, para la cuestión específica del voto juvenil, ese menor de edad podría declararse independiente e ir a votar. Si extendemos el argumento hacia una cuestión más general de los derechos de los jóvenes, podría afirmarse que ellos podrían tomar algunas decisiones sin el tutelaje de sus padres, pero otras no. Esto llevaría a pensar que los 18 años de edad no pasa de ser una mera convención legal y cultural.

A continuación, se ofrece el camino desde la declaración más específica hasta la más general.

“...un menor, sometido a la patria potestad de sus padres hasta los 18 años, podría contradecirlos en la voluntad de ir a sufragar”.



El joven menor de edad podría declararse independiente e ir a votar.



El joven menor de edad podría tomar algunas decisiones sin el tutelaje de sus padres, pero otras no.



Los 18 años son una mera convención legal y cultural (...) un joven de 18 años puede tomar decisiones importantes sobre su vida, etc.

Ahora bien, es posible o esperable que los estudiantes no puedan realizar esta extensión del alcance argumental de los textos por sí mismos si no participan en instancias de trabajo específicas a tal fin. Es necesario que el profesor cree condiciones de trabajo para ayudar a los estudiantes a este tipo de razonamiento argumentativo. Entramos aquí a una zona francamente olvidada u omitida en la transposición didáctica de la argumentación (por lo menos la que puede analizarse en los manuales escolares): la del razonamiento discursivo, la de evaluar la especificidad o generalidad de los argumentos, la que permite analizar la inclusión de una idea en otra de mayor extensión, la de las inferencias argumentativas de lo que no está dicho pero sí sugerido o significado. Esta zona olvidada pone en crisis el trabajo escolar con las argumentaciones centrado casi exclusivamente en ciertas formas de una retórica mecanizada (figuras, tropos o estrategias del decir argumentativo). No vamos a abundar en este aspecto que ya hemos planteado. Sirva solo esta instancia para abrir un compás de trabajo en torno al razonamiento argumentativo: lo dicho, lo no dicho, lo sugerido, lo deducible, lo razonable.

El papel del profesor es crucial en este trabajo de sopesar los argumentos, evaluar su alcance, probar su extensión y generalizarlos. Sobre todo para evaluar junto a los estudiantes las posiciones en un sentido y en otro, en favor de reconocer derechos o no, en pro de distinguir facultades o no en los jóvenes, de ceder o negar prerrogativas, en decir qué son y qué pueden, o qué no son y qué no pueden. En definitiva, se trata de analizar argumentos eufóricos y disfóricos respecto de la juventud. Así, comienza a tener sentido en esta propuesta la ecuación:

enseñar a argumentar = enseñar a razonar = enseñar a decir de manera razonada y fundamentada la opinión propia.

En este punto, toma sentido también la utilización de los textos ajenos cuyos argumentos no se reproducen: no se trata de pensar a la manera de uno u otro autor, sino de despersonalizar sus textos y de asumirlos como voces de la discursividad social. Ya no son Bataglino, Novaresio, Russo, Tulio o Escudero los que hablan sobre el derecho de los jóvenes a votar, sino voces sociales que construyen sentidos sobre la juventud y los jóvenes en un espacio de controversia cultural. Ese ejercicio es costoso y alguien -en este caso el profesor- tiene una función casi indelegable de estimularlo y darle cabida en la clase.

El docente puede, entonces, a partir del trabajo anterior y con los datos recolectados, proponer una consigna para ampliar la construcción de argumentos en relación a los jóvenes.

Retomen el cuadro anterior y agreguen una tercera columna para generalizar qué pueden o no hacer los jóvenes, qué son o no son, qué tienen o no tienen, qué saben o no saben, más allá de la temática del voto joven. Colocamos la primera como ejemplo.

Cita

“Un menor, sometido a la patria potestad de sus padres hasta los 18 años, podría contradecirlos en la voluntad de ir a sufragar”

Los jóvenes y el voto

Los jóvenes no son independientes (política o partidariamente) del permiso de los mayores.

Generalización

Los jóvenes no pueden tomar decisiones autónomamente

Es posible que en la consigna anterior (la de doble columna) ya hayan surgido ciertas construcciones generalizadas sobre los jóvenes cuya extensión no pueda ampliarse más. Sin embargo, otras seguramente podrán ser objeto de ello.

Seleccionar argumentos: lo que se quiere decir

Una vez que se han expuesto, registrado y agrupado los argumentos presentados y desarrollados en los textos leídos acerca del macrotema (la juventud) y que se ha generalizado el contenido de menor alcance de algunos, se torna necesario un proceso de selección de parte de los argumentadores estudiantes acerca de cuáles serán utilizados para el propio proceso de argumentación. En otras palabras, se trata de generar una instancia previa a la textualización que permita clarificar, objetivar el universo de ideas que mejor condigan con el universo simbólico propio y que puedan, en este sentido, convertirse en sustrato para la producción de su texto.

En esta etapa del proceso, conviene que la selección sea genuina y no inducida. No creemos que un buen argumentador pueda serlo a partir de una posición que no sea la propia, de una idea que no haya sido gestionada por él, o de unos argumentos que hayan sido seleccionados por otro. Suele ser corriente, en algunas publicaciones escolares, hacer argumentar al alumno sobre un tema que desconoce, con argumentos que se le proporcionan y muchas veces desde posiciones que no son las propias del escritor: nadie puede argumentar convincentemente, sino a partir de lo que cree, de aquello sobre lo cual está convencido. Un trabajo genuino de producción argumentativa implicaría que los estudiantes -autores de los textos- seleccionen los argumentos que mejor los representen, que mejor expresen lo que ellos querrían decir sobre sí mismos, sobre su grupo y sobre la juventud en tanto colectivo al que pertenecen.

La tarea del profesor en este caso es invitarlos y ayudarlos a seleccionar ideas-fuerza o argumentos que sean correlativos entre sí, que formen una o varias líneas de argumentación y que guarden la debida coherencia para que el proceso argumentativo no entre en contradicciones y pierda fuerza. Por lo demás, creemos importante que los propios estudiantes decidan sobre la posición adoptada respecto del macro tema (aun cuando esté en oposición a lo que el profesor o la mayoría piense al respecto), así como sobre las ideas que desarrollará su argumentación y formarán parte de su texto.

En este momento clave de la producción, cuando los estudiantes están seleccionando las ideas que formarán la matriz argumentativa de su futuro texto, resulta significativo volver a traer al aula las imágenes, los textos, los videos, el discurso del Bichi Luque, de Camilo Blajakis y del joven de la Luciérnaga. Es decir, de aquellos personajes argumentadores cuyas ideas fueron comparadas y discutidas en la secuencia primera del proceso. Las voces de aquellos, nuevamente interrogadas, podrían despertar motivaciones para la selección de argumentos propios. Preguntas como: “¿Qué opinaría X si leyera el texto tal?”, “¿Por qué?”, “¿Qué le contestaría X al autor tal?”, o similares, podrían corresponderse con un momento del trabajo de selección no obligado, pero ciertamente estimulante.

El diálogo o confrontación entre aquellos jóvenes (Bichi, Camilo) con estos adultos (Russo, Novaresio, Bataglino, etc.) podría generar un contrapunto entre generaciones y posiciones sociales diferentes que, quizás, despierten interés por seleccionar algunos argumentos y no otros. Imaginar qué preguntas podrían hacerles aquellos jóvenes a estos adultos o que dirían estos adultos si conocieran las vidas o las circunstancias particulares de cada uno de estos jóvenes, puede resultar un buen disparador para seleccionar argumentos.

Otra alternativa didáctica podría ser que el profesor propusiera una idea o tesis a partir de la cual desencadenar el proceso argumentativo. Esta posibilidad resulta significativa para orientar el trabajo de alumnos más vacilantes o menos motivados. Tal como decíamos anteriormente, el trabajo del profesor es meramente colaborativo en este proceso: colaborar para seleccionar, ordenar, disponer, evaluar. Se trata de brindar una ayuda para comenzar el proceso de producción escrita, sobre todo para quienes es más costoso el inicio y se paralizan frente a la página argumentativa en blanco.

En relación con esto, se pueden ofrecer ideas más o menos generales, fuertes y expresivas que el profesor crea que representan una buena parte de los argumentos diseminados en los textos leídos, y que se vinculan con el universo de ideas en cuestión. Esas ideas podrían abrir nuevas posibilidades de reflexión, de construcción de ideas y de desarrollo discursivo sobre la juventud y/o los jóvenes. Estas ideas-fuerza pueden constituir estímulos discusivos mientras se sientan reconocidas en la red de argumentos expuestos por los textos leídos y sus autores.

De esa manera, la actividad de escritura comenzaría con la elección por parte de los alumnos de una de estas tesis frente a la cual se sientan más implicados o motivados desde lo que ellos piensan sobre sí mismos. Algunas podrían enunciarse de la siguiente manera:

Los jóvenes son sujetos de derecho al igual que los adultos.

Los jóvenes son fácilmente manipulables.

Los jóvenes pueden elegir responsablemente.

Los jóvenes constituyen un sector de la población en riesgo

El bien común es cosa de todos, incluso de los jóvenes.

Los jóvenes no poseen la madurez suficiente para opinar o decidir sobre ciertas cosas.

Los jóvenes son mejores garantes para los cambios y las transformaciones necesarias en la realidad de un país.

Los jóvenes son, en general, sujetos impulsivos.

Otras.

La actividad podría quedar consignada de este modo:

Opción 1: A partir de los videos seleccionados y compartidos en la secuencia anterior, el profesor podrá preguntar, teniendo en cuenta esas voces, "¿Qué opinaría X si leyera el texto tal? ¿Por qué? ¿Qué le contestaría X al autor tal?" "¿Qué preguntas de X no podría contestar tal autor? ¿Por qué?"

Opción 1': Como alternativa, en caso de no haber trabajado con los videos, o preferir un actividad aun más orientada, se sugiere los mismos interrogantes pero traspuestos a personas del entorno, a actores sociales conocidos (por ejemplo la Iglesia) o a personajes y referentes públicos.

Opción 2: Optar por una, dos o más de las tesis anteriores, y constituir las en punto de partida del proceso de producción personal.

La respuesta escrita a estas propuestas (la opinión de X después de leer el texto Y; o alguna de las ideas del listado inmediato anterior) constituyen el punto de partida inicial para un proceso de escritura argumentativa, el 'arranque', para decirlo coloquialmente. De una u otra manera, los alumnos contarán allí con un puntapié inicial para 'echar a andar' la maquinaria de la escritura. Claro que solos o sin indicaciones difícilmente podrán hacerla andar. Para ello, esbozamos la secuencia didáctica que sigue. El profesor contará con más elementos para ayudar a que los estudiantes 'hagan funcionar' esa compleja maquinaria de la escritura de textos argumentativos.

ANEXO

No al voto a los 16. Luis Novaresio

Conmigo o en mi contra. Progresistas o reaccionarios. Libertarios o conservadores. Una inmensa nube de humo se lanzó en medio del debate del voto optativo para los mayores de 16 años que, con maestría en la estrategia de distracción, fogueó el gobierno nacional para evitar discutir el fondo de la cuestión. Ya deberíamos estar acostumbrados, pero parece que todos estos años de dogmatizar irracionalmente las posiciones para que, siempre, los argentinos se dividan en dos bandos no alcanzaron o, vaya uno a saber, si no será que el "ser nacional" tiene un ADN irremediable que gusta del enfrentamiento para respirar con tranquilidad.

Me opongo a conceder el voto a los que no han cumplido los 18 años porque es no prioritario, incoherente y engañoso.

No es prioritario

Las voces que defienden la iniciativa sostienen que la idea es "ensanchar la base de la democracia". Si este sistema se asienta en la transparencia de la voluntad popular expresada en el sufragio, a hoy el mayor problema sigue siendo el anacronismo en el modo de emitir el voto y en su recuento. Votamos con papeletas que se adulteran, se roban y se cuentan de un modo prehistórico. Si se quiere "ensanchar" el respeto por los ciudadanos, debería empezarse por proponer que los que hoy ya votan tengan el derecho de acceder a un sistema sencillo y seguro. La boleta única que contiene en una misma hoja el nombre de todos los candidatos de todos los partidos ya fue probada con mucho éxito en Santa Fe y permitió combatir, sin más, a los ladrones de sufragios que como mano de obra desocupada se encargaban de hacer desaparecer las papeletas de los partidos "enemigos". El voto electrónico cuestionado seriamente por muchas ONG, es cierto, jamás fue propuesto a la hora de hacer cristalino el sistema, lo que demuestra que no hay voluntad de mejorar la cosa.

Es incoherente

Vale la pena señalar aquí algunas contradicciones que se sumarán, si se aprueba el proyecto, al ya destartado sistema jurídico de menores en nuestro país.

Un chico de 16 años tendrá más libertad que un mayor de edad para decidir si vota o no. Es decir, se consagra el amplio derecho de votación voluntario que funciona en naciones con democracias asentadas pero sólo para los menores. Menos sé del sistema, más derecho tengo sería el axioma.

Un menor, sometido a la patria potestad de sus padres hasta los 18 años, podría contradecirlos en la voluntad de ir a sufragar pero no tendría capacidad para comprar un auto, manejarlo o salir del país por decisión propia. Si trabajara, tendría serios problemas para disponer de su

suelo o para invertirlo pero no aparecería ningún obstáculo para que votase a su presidente. De no adecuarse todo el régimen electoral, un chico de 16 podría elegir a un presidente pero no a un gobernador o a un intendente o concejal. Las legislaciones provinciales no aparecen con voluntad de ser armonizadas.

Es engañoso

Como se dijo al comienzo, el proyecto no responde a una voluntad de discutir en aguas profundas de la política sino que es un mero chapoteo superficial de la politiquería. De lo que aquí se trata es de un voraz deseo de quien hoy ejerce el poder para seguir imponiendo la agenda y satisfacer, en cualquier caso, el capricho de sentirse todopoderoso que concreta deseos con sólo expresarlos. No es cierto, también hay que decirlo, que haya un cálculo de números que hoy, evidentemente, puede serle favorable al oficialismo porque esa cantidad de potenciales votantes no desequilibra el resultado final.

De lo que se trata es de suministrar regulares dosis de irreconciliable disenso que garanticen enconos políticos encolumnando de un lado blanco a unos y del otro bien negro a los otros y así evitar discutir en serio los temas prioritarios: inseguridad, corrupción, inflación, pobreza, etc., etc., etc. Llama la atención entonces que algunos se coman el amague y hasta lleguen a contraproponer desde partidos centenarios, hoy carentes de brújula, que se vote obligatoriamente hasta los 75 –en vez de hasta los 70- consagrándose como autores de otra paparruchada innecesaria. Mayor preocupación aún dan los que juegan a ser opositores pero libertarios favorecedores del voto joven aprobado a los sopapos sin que noten que han sido salpicados por la ola de la funcionalidad de los que no pretenden otra cosa que seguir a como dé lugar en donde están. A perpetuidad.

Las convicciones a los 16. Sandra Russo.

La frase que fue repetida, escuchada y aplaudida miles de veces en todo el país el sábado 27 de octubre valga quizá el intento de detenerse en ella, ahora que una vez más se han ampliado derechos, en este caso los de los ciudadanos de 16 y 17 años. ¿A qué le llamamos, qué papel juegan, con qué de uno mismo tienen que ver las “convicciones”?

Como tantas palabras abstractas e importantes, “convicciones” ha sido usada por mucha gente en muchas circunstancias, y en general sin consecuencias. Pero lo que completa la frase que Néstor Kirchner dijo en su discurso inaugural, y lo que la hace vertebral, es que no hay modo de actuar según las propias convicciones sin disponerse a afrontar las consecuencias. La frase toma volumen precisamente frente a la adversidad. “No voy a dejar mis convicciones en la puerta de la escuela”, dijo este año, en abril, Micaela Lisola (foto), una adolescente sanjuanina de 15 años, militante de La Cámpora, amonestada en su colegio por haber dicho otra frase muy intensa el 24 de marzo, pese a la prohibición de la rectora.

A Micaela después le hicieron notas en algunos diarios porque el 6 de junio la Presidenta mostró su foto en la cadena nacional. Fue en referencia al episodio que vivió esa adolescente que tiene una edad en la que todavía hay diputados que sostienen que no se está maduro para votar, y hay muchos otros que eligieron no sostener el voto joven como bandera, y se retiraron del recinto. No importa el motivo. Si es bandera, no se baja. El episodio que protagonizó Micaela hace unos meses, no tuvo como detonante la frase de Kirchner, sino otra.

–Lisola, deme el micrófono –le dijo la rectora el 24 de marzo, apenas ella terminó de decirla. Era una frase seguramente pensada y analizada decenas de veces por la propia Micaela, porque este tipo de frases, la de Néstor sobre las convicciones y la que dijo Micaela en el acto escolar, son del tipo abrelatas, picaportes. Ella había pedido, un día antes, en la dirección del colegio católico Monseñor Rodríguez y Olmos, hablar en el acto del Día de la Memoria sobre lo que sucedió el 24 de marzo de 1976. Le habían dicho que no. Le dijeron que si quería podía hablar del Día del Niño no Nacido, un legado de Menem para congraciarse con el Vaticano, que se celebra el 25 de abril. Ella, impotente y desorientada, aceptó.

Pero estando en el acto y a punto de decir algo sobre los niños por nacer, Micaela contó, después, que sintió un impulso repentino. “Como unas palpitaciones, algo que no se puede explicar muy bien, una angustia en el corazón. Yo quería expresar lo que sentía, lo que pasó el 24 de marzo. Explicarles a los chicos lo que representa ese día, porque muchos no lo saben. Decirles que hubo chicos como nosotros ahora, que estamos con la lucha del boleto escolar, que participaban activamente, chicos que por leer libros que estaban censurados o por pensar diferente fueron torturados, reprimidos, muchas veces asesinados. Fue una generación la que desapareció en esa época.”

Pero como le habían prohibido que hablara sobre eso, en el acto Micaela dijo sólo una frase: “Sin memoria no hay identidad. Sin identidad no hay Patria. Si no hay Patria, hay colonia”. Fue exactamente entonces que la rectora le dijo:

–Lisola, deme el micrófono.

Después le puso 24 amonestaciones. La escena resume el quite de la palabra a quien quiere hacer uso de ella. En este caso, una chica de 15 años que, por lo que se ve, estaba completamente segura de lo que quería decir y de que quería decirlo. En este último año hemos visto a decenas de adolescentes de su misma edad no sólo tener consignas, sino explayarse, explicarlas, mantener el eje de sus discursos, tener claro el objetivo para ser capaces de soportar increíbles insultos periodísticos, no entrar en el juego de las provocaciones, entender que su visibilidad tenía sentido si servía para dar a conocer sus posiciones en materia de política estudiantil. Adolescentes de diferentes vertientes políticas, muchos ligados solamente a la lucha estudiantil. No sucede eso acá solamente. También hemos escuchado, por ejemplo, a los adolescentes chilenos y a los mexicanos, y hay que ser sordo para no escuchar el pulso de la época en esas voces.

¿Cuál es la madre del desastre institucional y cultural que abate a Europa? ¿Qué hace imposible por ahora que esas sociedades le den peleas reales al neoliberalismo? ¿Por qué es previsible todavía una etapa de derrotas sucesivas y pérdidas de derechos? Sintetizando mucho, por la falta

de vigor de la representación política. No aparece una sintonía colectiva capaz de organizarse políticamente, y siguen sin advertir que no hay otro lugar desde donde se puede responder. Los demás son no lugares posmodernos, y en consecuencia poco peligrosos para el statu quo. Los cuadros políticos no surgen. Son los que van a surgir.

Una sociedad como la argentina, que anticipa el derecho a votar, estimula ese músculo que pueden ejercitar todas las corrientes políticas. Que a la derecha los jóvenes le parezcan sujetos manipulables dice más de la derecha que de los jóvenes. Estamos rodeados de adolescentes que viven sus convicciones con mucha más intensidad y claridad que muchas generaciones anteriores. Como dijo Micaela cuando no pudo decir lo que quería, las viven "como unas palpitaciones, no se puede explicar muy bien, una angustia en el corazón, porque yo quería expresarme".

Con esta juventud, la humanidad no tiene futuro. Roberto Battaglini

Para ganarle las elecciones al kirchnerismo, hay que lograr más votos que este, y no estar preocupados por la ampliación de la cantidad de votantes.

El kirchnerismo impulsa el voto adolescente porque quiere aumentar su base electoral. Esto es sin vueltas. Pero, aunque tenga esa intención espuria, la idea implica un paso que debe analizarse en el contexto de la ampliación de derechos, participación y ciudadanía.

Y así como muchas de las cosas que hace este gobierno tienen una motivación real oscura, dañina y tramposa, hay acciones que deben ser destacadas. También deben ser destacadas la desorientación más absoluta y la pobreza conceptual de la oposición para refutar los argumentos oficialistas.

Que un gobierno impulse una medida electoralista no es novedoso. Son escasos los antecedentes de administraciones que encaren o hayan encarado cosas sin pensar en el rédito electoral. Desde el que llena una Municipalidad o una Provincia de empleados hasta el que diseña un plan de inclusión y contención social.

Votos y votantes. Lo que la oposición y otros actores sociales tal vez debieran reflexionar es que, para ganarle las elecciones al kirchnerismo, lo que hay que hacer es juntar más votos que este, y no tratar de que haya cada vez menos cantidad de votantes.

Las cosas que se escucharon estos días para oponerse al voto adolescente han sido interesantes para desmenuzarlas, en especial porque parecen pronunciadas en un país que estuviese compuesto por ciudadanos mayores de 18 años maduros, esclarecidos, participativos, comprometidos e informados, y por adolescentes con exactamente los rasgos opuestos.

Repasemos:

Son K. La mayoría de los pibes son kirchneristas, es uno de los argumentos en contra. No está demostrado en ningún lado. Pero, si así fuera, constituye un interesantísimo desafío para el resto de las fuerzas políticas captar la atención de esa franja de la población.

Cientelismo. Son más fáciles de comprar, sostienen otros sectores en sus explicaciones. El clientelismo electoral existe en la Argentina para todas las edades, pero sólo nos ocupamos del clientelismo a los sectores de escasos recursos. Está claro que los gobiernos “compran”, o, mejor dicho, “intentan comprar” votos a cambio de alguna asistencia o prebenda a pobladores carecientes. Esta erogación suele tener un impacto escaso en las finanzas públicas, si se la compara con sobrepagos, coimas, compras por volúmenes abusivos y otras maniobras que impactan con fuerza en las arcas estatales y que terminan “comprando” el voto de sectores pudientes. El clientelismo de la pobreza no es el clientelismo más costoso en Argentina.

Imputabilidad. Algunos sostienen que si se consagra el derecho optativo al voto a partir de los 16 años, se debe bajar la edad de imputación penal de los menores. Tal vez sea mezclar bulones con manzanas. Lo importante es que se avance en derechos cívicos que fomenten la participación, de la mano de procesos formativos e inclusivos que alejen a los chicos de actividades delictivas. Por lo demás, las cárceles ya están abarrotadas de pobres. ¿La idea es llenarlas de chicos? Apuntar la investigación penal y criminal hacia otro tipo de delito ¿sigue fuera de discusión?

Diversión. Algunos llegaron a decir en estos días que “los pibes de 16 están ‘en la joda’, en los boliches”. Si nos guiáramos por estos pensadores, quizá tan iluminados como cargados de añoranzas por su juventud perdida, deberíamos reformar el Código Nacional Electoral y prohibir la votación a toda persona que haya concurrido a un local de esparcimiento seis meses antes de una elección.

Discernimiento. Hay quienes sostienen que muchos chicos, a los 16 o 17 años, no pueden discernir a quién votar. ¿Se podrá censar cuántos ciudadanos de 18 a 80 tampoco pueden hacerlo?

Desinformación. Se repite y se repite que los adolescentes carecen de elementos de juicio para emitir su voto, que no están informados, que no les interesa demasiado la cosa pública, que no están en condiciones de alcanzar cierto nivel de convicción al emitir su voto. Este cronista lleva más de dos décadas dedicado al periodismo relacionado con temas políticos. En más de una elección le ha pasado que no tiene elementos suficientes para emitir su sufragio con convicción. Estimados lectores, ¿a alguno de ustedes le pasó alguna vez?

Madurez histórica. Hay muchos argumentos más que se escuchan, pero hay uno que se repite en redes sociales, reuniones de amigos y charlas informales: que en otras generaciones los adolescentes eran más maduros y ahora, no. Vale citar aquel relato respecto de que en las excavaciones que se hicieron en la antigua Babilonia encontraron una tabla de arcilla que decía algo así como “con esta juventud, la humanidad no tiene futuro”. La tabla tenía más de 4.000 años.

Los argumentos del voto joven. Andrés Escudero

La democracia argentina no debería desaprovechar la oportunidad de enriquecer las urnas incorporando a una franja etaria hasta ahora excluida.

Seguramente, antes de que finalice este período legislativo, 1.415.195 jóvenes de 16 a 18 años obtendrán el derecho a sufragar en la próxima elección. Es interesante desglosar los argumentos que los sectores más conservadores del espectro político y –especialmente– algunos comunicadores periodísticos esgrimieron en contra del voto joven. Un análisis atento de las posiciones negativas nos permite reducirlas a un argumento unificado: los adolescentes son manipulables, menores de edad e inimputables, ergo, no deberían votar. Las tres afirmaciones esconden falacias discursivas, cuando no mentiras lisas y llanas.

La inimputabilidad es un argumento que han adoptado los promotores de las políticas de mano dura. Haciéndose eco de la asociación entre juventud y delincuencia, han impulsado la idea de que a partir de esta nueva ley un menor de 18 años podría sufragar para Presidente a la vez que “matar, robar y violar” sin ir preso, justamente por su condición de menor. Sea por el motivo que fuere, la idea de que los menores de dieciocho son inimputables se apoderó de buena parte de la sociedad hasta convertirse en sentido común. Probablemente, mucho tenga que ver con esto la repetición incesante que practican cotidianamente algunos comunicadores.

Ninguno de ellos reparó en que, en efecto, el artículo 1º del Régimen Penal de la Minoridad es taxativo a la hora de establecer la edad mínima para imputar un delito a una persona: dieciséis años. La premisa de la cual parten los detractores del voto joven es falsa: un menor de 16 a 18 años que comete un delito grave es perfectamente imputable. En este campo, una deuda que el Congreso Nacional aún no ha saldado es la sanción de un Régimen de Responsabilidad Penal Juvenil, para que los jóvenes en conflicto con la ley penal puedan ser juzgados con respeto de las mismas garantías que asisten a cualquier ciudadano.

El segundo argumento ha sido el de la minoría de edad. ¿Cómo se explica que un joven pueda ejercer el derecho político a elegir el Presidente de la República pero se vea privado de ejercer todo el resto de los derechos que adquiere una vez cumplida la mayoría de edad? Este argumento asume implícitamente que los derechos políticos sólo corresponden a los mayores. Este prejuicio ignora que, en la Argentina, la mayoría de edad y el derecho a sufragar estuvieron divorciados durante 97 años, sin que ello afectara la legitimidad del sistema electoral. Hasta 2009, la mayoría de edad se adquiría a los 21 años. Más aún, hasta la reforma del Código en 1968, se adquiría a los 22. Mientras tanto, el sufragio se ejerce de manera universal, secreta y obligatoria para todos los mayores de 18 años desde la sanción en 1912 de la ley Sáenz Peña.

Sumado a ello, desconoce que los adolescentes gozan del derecho a militar en un partido político, en un sindicato o en un centro de estudiantes, lo que presupone el derecho a asociarse con fines útiles y a expresar sus opiniones libremente. Casi todos los partidos contemplan en sus cartas orgánicas el derecho a ser adherente a partir de los 16 años. Así, en nuestra normativa na-

cional, jamás hizo falta ser mayor de edad para adquirir el derecho a participar en política. No obstante, aun aceptando todo lo anterior, hemos escuchado recurrentemente sentencias sobre la “manipulación de los jóvenes”. Efectivamente, una persona es perfectamente manipulable entre los 16 y los 18 años. Lo que soslaya este argumento es que los jóvenes pueden ser inducidos a opinar tal o cual cosa, del mismo modo, con los mismos mecanismos cognitivos y a través de los mismos instrumentos que todo el resto de los sujetos individuales que componen el demos votante.

Manipulables somos todos. Negar el derecho a sufragar por el peligro de manipulación equivale a negar la democracia misma. La posibilidad de ser engañados es el riesgo que asumen las sociedades que han decidido vivir haciéndose cargo de su propio destino. La democracia es el único sistema que nos da la posibilidad de corregir, en paz, cada dos años, los malos resultados derivados de un engaño electoral. La pluralidad de voces enriquece el debate público, y esa riqueza de argumentos y visiones atempera el engaño. A mayor información, mayor libertad.

El argumento debería invertirse: la incorporación al demos de los jóvenes de 16 a 18 años, servirá para que los adultos sean menos manipulados en la percepción que se forman respecto de la realidad que viven (y sufren) esos jóvenes. Si votan, entonces habrá que escucharlos hablar con sus propias voces, y no con las voces prestadas por adultos que los interpretan. Una democracia más inclusiva significa una mejor democracia.

Por último, en algunos sectores –no necesariamente conservadores– afloró un enfoque basado en cierto paternalismo bienintencionado pero prejuicioso. Según este argumento, los menores de 16 a 18 años son “niños y niñas” a los que hay que proteger. Así, primero deberíamos ocuparnos de garantizar la vigencia de todo el plexo de derechos sociales para cada uno de los jóvenes que habitan el suelo argentino, y recién después, discutir sus derechos políticos. Este argumento coloca el carro delante del caballo.

La historia de la democracia moderna demuestra que el peso electoral de un segmento social es el paso previo para demandar pacíficamente, y dentro de los canales institucionales, la vigencia plena de sus derechos. Esperar que la situación de los jóvenes prospere sin antes empoderarlos, presupone una apuesta a la buena voluntad de los gobernantes, lo cual es, en el mejor de los casos, un error de diagnóstico. La equidad de género prosperó después de que la militancia feminista conquistara el sufragio femenino. No antes. Las clases medias ingresaron al Estado –hasta entonces vedado a la oligarquía conservadora– cuando el voto secreto, universal y obligatorio permitió a la UCR acceder al gobierno. No al revés. Los trabajadores industriales conquistaron avances sustanciales en el goce de los derechos sociales cuando su peso electoral fue suficiente para sostener en el poder al peronismo.

La acción directa, la participación política y el peso electoral son objetivamente las mejores herramientas a disposición de los colectivos sociales para lograr que los gobiernos de todos los niveles promuevan políticas públicas que favorezcan los intereses populares.

En materia juvenil, el futuro llegó hace rato. Muchos jóvenes han retornado a la participación po-

lítica activa. Los centros de estudiantes secundarios han visto el surgimiento de nuevos cuadros políticos con capacidad para promover y articular demandas escolares. Han florecido gérmenes de militancia donde nada había. La democracia argentina no debería desaprovechar la oportunidad de enriquecer las urnas incorporando una franja etaria que recién empieza a recuperarse del brutal disciplinamiento que sufrió en los años setenta.

Secuencia 3

La producción de un discurso argumentativo: Decir y escribir lo propio.

Introducción

Interesa en este punto del desarrollo de la propuesta iniciar un profundo debate didáctico acerca de cómo y cuál es la manera más significativa y genuina de emprender la producción de un texto argumentativo. Una producción que exprese el pensamiento y el discurso de los estudiantes y que se constituya en el resultante de todo el proceso previo de reflexión con imágenes, enunciados, voces de otros, escritos polémicos, etc.

Este es un punto neurálgico de la propuesta donde se abre una serie de alertas acerca de cómo orientar la producción del mejor texto argumentativo que los alumnos puedan escribir, el más contundente y expresivo posible, sin contaminarlo con orientaciones que puedan, de manera no intencional, 'manipular' su discurso. Enseñar a argumentar exige un delicado equilibrio para abordar las mejores maneras de decir de forma justificada y razonable lo que el otro quiere decir y no lo que sería deseable que dijera. Esa sutileza permite diferenciar entre una enseñanza orientada a la producción genuina del discurso propio y una enseñanza orientada a la reproducción del discurso social dominante.

En el estudio que los autores de esta propuesta realizamos sobre el corpus de manuales escolares de Lengua, muchos de cuyos avances están expuestos en los capítulos iniciales, se evidenciaron marcas claras del proceso de transposición didáctica respecto de la producción de discurso argumentativo. Entre las más significativas, se encuentran las siguientes:

- Se pondera casi siempre la palabra de otros enunciadores, sujetos legitimados por los medios de comunicación, frente a cuyas voces, las de los estudiantes resultarían subsidiarias.

- Se demanda la opinión del estudiante, pero muchas veces a manera de simple comentario y no para iniciar con ella un verdadero desarrollo argumentativo. La pregunta por las vivencias o experiencias de los estudiantes prima en muchos ejercicios y se minimiza el desarrollo reflexivo y crítico de un discurso argumentado.

- El trabajo argumentativo desde la voz del joven destinatario del manual es generalmente reducido, en tanto no hay instancias que le permitan tomar distancia de las posiciones legitimadas en los textos de otros autores.

-La iniciativa de los estudiantes para argumentar queda reducida muchas veces a esgrimir una proposición contraria a la que se lee en algún texto argumentativo, pero pocas veces o nunca a elegir ellos mismos un tema de interés personal o colectivo, que condense una problemática real y sobre la cual ellos quieran posicionarse. Muchas veces, los jóvenes quedan cautivos de los discursos y las temáticas que el manual les ofrece.

-Pareciera que aprender a argumentar se logra de manera simple a partir de elegir un tema + decir lo que se piensa + emplear ciertas estrategias discursivas, etc. antes que en un complejo y esforzado trabajo de razonamiento, disputa, contraposición, precisión de los propios argumentos, estudio del adversario, etc.

-En muchos de los manuales seleccionados, la argumentación y su producción escrita están puestas para responder preguntas de comprensión, completar definiciones, escribir fragmentos, estrategias argumentativas o textos propiamente dichos, etc. Es decir, ejercicios de textualización que no progresan hacia el desarrollo de la expresión argumentada de un pensamiento crítico.

-La producción de escritura parece ser siempre un momento de cierre, último, integral; pero casi nunca como paso intermedio para profundizar el debate y un borrador posible de ser retomado una y otra vez para afinar el proceso argumentativo.

-En la planificación de los textos argumentativos, priman los planes estructurales sobre cómo se va a organizar el texto en partes diferenciadas, los planes lingüísticos sobre qué palabras, qué frases, cuán cohesionadas unas con otras; pero nunca los planes ideológicos acerca de qué ideas o visiones de mundo se van a plasmar en el texto, cuáles son los supuestos que dan sustento a lo que se quiere expresar o el sistema de creencias con el que se quiere discutir.

-Las discusiones, los debates, el visionado de otros lenguajes, la búsqueda de materiales y disputas sobre determinadas temáticas no parecen formar parte del proceso de producción de un texto argumentativo; muchas veces se consignan búsquedas solitarias de materiales en enciclopedias o medios de comunicación, o incursiones en internet sin demasiadas pistas ni orientaciones.

-Producir discursos argumentativos en la escuela, al menos desde la perspectiva que dejan entrever los manuales escolares, se parece más a una tarea de ordenar datos, lingüística y discursivamente coherentes, que un trabajo sostenido de reflexión, ajuste y complejización de la opinión propia de los jóvenes.

Acerca de esta nueva secuencia. Discusiones y decisiones claves para una propuesta de producción escrita de textos argumentativos.

En la primera secuencia de esta propuesta ya se había desplegado un significativo proceso de producción argumentativa sobre la juventud, a partir de una mirada cultural y política. En ese sentido, la cuestión de la juventud ha tomado cuerpo tras su consideración como objeto construido en función de las valoraciones y significados que se le otorga desde un universo discursivo ampliado (imágenes de distintas escenas sociales, testimonios de protagonistas de experiencias sociales diversas -como el Bichi Luque, Camilo Blajakis o el joven del colectivo la Luciérnaga, entre otros-, experiencias propias de los mismo estudiantes, textos escritos por otros no-jóvenes, etc.).

Recordemos que, al finalizar la segunda secuencia, se había iniciado un trabajo de reconocimiento e interpretación de ideas fuertes y significativas para pensar la juventud como macrotema de argumentación; y se habían borroneado algunas para empezar a escribir un texto argumentativo propio. En esa instancia, el trabajo hermenéutico estuvo centrado en la necesidad de restablecer argumentos generales y precisos ofrecidos por otros, sobre ese macrotema, así como seleccionar los argumentos-ideas propios más relevantes para sostener un proceso argumentativo personal.

A partir de todo este trabajo previo realizado con los estudiantes, se ha construido ya un suelo discursivo, una base de argumentación que está a disposición de los escritores y puede ser abonado y reforzado con nuevas ideas-argumentos para la nueva empresa que representa escribir un texto argumentativo. Esta tercera secuencia propone, entonces, la producción escrita de ese texto argumentativo que recuperará de manera personal los argumentos previamente evaluados, razonados y seleccionados. Sin duda, aquel piso argumentativo deberá expandirse para dar contenido a un texto argumentativo, pero el sustrato argumental, en relación al contenido de las ideas a expresar, ya estaría definido y clarificado. Esto no es poca cosa si pensamos que, sin ideas claras y organizadas, se volvería infructuosa la tarea de escribir un texto argumentativo coherente y razonado; sobre todo, si pensamos que el escritor no inicia su tarea de argumentar por primera vez y delante de su hoja en blanco, sino que ya ha iniciado un camino sistemático y profuso de pensar y decir cosas sobre aquello que intenta construir en tema de su argumentación. La maquinaria, como decíamos, ya ha echado a andar...

El trabajo de producción de escritura conlleva una serie de cuestiones que ha suscitado un nutrido intercambio entre los profesores que diseñamos esta propuesta. Es nuestra intención, entre otras, compartir esas discusiones con los profesores que decidan reescribir y/o utilizar esta secuencia didáctica:

El sistema de la escritura

Coincidimos en que la cuestión central para una didáctica es pensar que la escritura es un sistema de representación del lenguaje de relativa autonomía respecto de la oralidad (Ferreiro,

1998). Esta definición marca sustantivamente la enseñanza de la escritura como un proceso orientado hacia la comprensión de qué del lenguaje representa el sistema de la escritura y cómo lo hace, a diferencia del sistema de la oralidad. Una didáctica de la escritura necesita orientarse hacia la comprensión de pautas del funcionamiento de ese sistema que le son propias, que no son correlativas con la oralidad y que, por lo tanto, merecen ser aprendidas en y por sí mismas.

El proceso de la escritura

La naturaleza procesual de la producción de escritura (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1996), además de constituir una cuestión ampliamente consensuada en el discurso pedagógico, necesita ser reforzada en su centralidad didáctica. Permanentemente, se destaca que la escritura constituye un proceso y la idea de planificar, textualizar y revisar forman parte ya del sentido común pedagógico. Sin embargo, es notable el sustrato de una tradición didáctica y escolar que acompaña poco a los escritores novatos en la toma de decisiones, en la búsqueda de ideas, en la planificación de la organización de lo que se quiere escribir, en la revisión de puntos neurálgicos de un texto, etc. Los escritores inexpertos son arrojados muchas veces a sus propias iniciativas y posibilidades, sin que nadie oficie de escritor experimentado que pueda guiarlos mejor.

Las representaciones escolares

Subyace todavía, a nuestro juicio, un extendido imaginario acerca de que los estudiantes de la escuela secundaria ya debieran haber internalizado ciertas pautas de la escritura, aunque nadie esté seguro de qué aprendieron ni cómo, ni menos aún si los estudiantes desplegaron procesos metacognitivos al respecto alguna vez: poco se sabe si los estudiantes han puesto en cuestión o pensado alguna vez sobre su propio proceso de escritura, o si lo que saben ha sido producto de aprendizajes irreflexivos e intuitivos.

A pesar del extenso debate de los últimos tiempos, todavía muchos profesores piensan que algunos estudiantes podrán escribir seguramente mejor que otros porque son más aplicados y se esfuerzan más. Es común advertir en el discurso de muchos profesores la idea de que el esfuerzo por sí mismo mejora el conocimiento o las prácticas, sin la debida reflexión sobre aquello que se sabe o se hace. Tómese por caso la manera en que, muchas veces, la práctica de la reescritura de las producciones se concibe en la dinámica del aula como una instancia de 'pasado en limpio' o de transcripción de las correcciones realizadas por el docente, sin que se plantee más desafío que la atención y la prolijidad al copiar o sin que medie otra intención evaluativa más allá de la valoración del esfuerzo o la dedicación demostrada por el alumno en el cumplimiento de la consigna.

Otra idea muy extendida en el discurso escolar plantea la necesidad de ofrecer a los estudiantes instrucción gramatical sobre morfología y sintaxis oracional para resolver dificultades en la escritura. En relación con esto, el conocimiento gramatical por sí mismo pareciera asegurar, casi mágicamente, el dominio de un sistema y una práctica tan complejos como los referidos a la es-

critura. Si bien los conocimientos gramaticales son claves para un escritor, no son suficientes para revisar o repensar otras cuestiones globales del texto (su estructura, su organización, su plan discursivo, etc.).

En definitiva, se trata de representaciones en función de las cuales se piensa a los escritores-estudiantes como sujetos carentes de esfuerzo y/o de conocimiento, cuestión ésta que puede repararse con simples acciones compensatorias: hacerlos escribir más, aunque sin variar las formas en que lo hacen a menudo, o estudiar clases de palabras y realizar ejercicios de sintaxis sin integrar estos conocimientos al trabajo de la producción escrita.

Poco se sabe acerca de lo que los alumnos piensan sobre la escritura, cómo se la representan, qué dicen y se preguntan sobre ese proceso, qué conocimientos específicos sobre el proceso y sistema de escritura es necesario compartir con ellos para optimizar sus tareas de escritura y, en definitiva, cómo acompañamos los profesores en el complejo proceso de tomar las decisiones que todo tipo de producción de escritura conlleva.

A pesar de todo lo que se ha difundido y discutido acerca de la escritura, sus características y su didáctica, aún muchos jóvenes no conocen demasiado sobre la naturaleza de ese proceso, en la medida en que son requeridos por demandas escolares poco significativas para su experiencia personal y/o social, y son casi enfrentados a las páginas en blanco sin demasiado acompañamiento ni orientación .

Tesis y argumentos

En la mayoría de los manuales escolares se presenta una única posibilidad argumentativa: una idea central e inicial (tesis, opinión, conclusión, etc.) de la que se derivarían ideas menores y posteriores (argumentos, razones, fundamentos, etc.) con el solo fin de sostenerla. Pareciera establecerse allí una relación de necesidad ontológica: si no está la primera, no hay razón de ser de las segundas. Ello implica que todo argumentador debería tener clara y explícita de antemano la centralidad de una idea como para expresarla al inicio y hacer derivar de allí los argumentos menores.

En realidad, la argumentación representa un tipo de razonamiento discursivo que parte desde algún lugar y concluye en otro, transitando por varios: no necesariamente se parte de una idea general conclusiva para arribar a ideas de menor alcance y de sostén. Partiendo de ideas menores, que siguen una línea argumentativa y discuten con otras, se puede arribar a conclusiones que podrían no haber estado previstas sino que surgen como necesidad de la misma producción argumentativa y están requeridas por el proceso mismo: para generalizar y concluir un pensamiento, para destacar alguna idea por sobre otras, etc. Es posible que en el mismo proceso de producción argumentativa, algunas ideas tomen una centralidad que no tenían antes y ocupen una posición central en el texto.

En esta propuesta, la selección de ideas no está regida por su carácter más o menos dominante (tesis/no tesis) sino por otros parámetros enunciativos: "me representa más o menos", "es más convincente o menos", "toca el fondo del asunto o no", "Bichi o Camilo estarían o no de acuerdo con ella", etc. La decisión es siempre expresiva en tanto es lo que se quiere decir. En todos los casos, el profesor ayudará a sostener las líneas de argumentación y reforzarlas para que aquello sea lo más expresivo y efectivo posible. Conviene recordar que, junto a un ejercicio intelectual de dar buenas razones, la argumentación es una práctica discursiva que expresa y representa a quien habla en su texto.

El proceso de escritura

Pre/texto. Un plan para argumentativo

El proceso de seleccionar ideas, evaluarlas y darles coherencia no abre paso todavía al proceso de textualización. Es necesaria aún una instancia de planificación conceptual y pre-discursiva donde las implicancias lógicas entre los argumentos pueda ser establecida y reflexionada. Suele ser habitual en los argumentadores noveles la dificultad para garantizar la coherencia entre los argumentos en un mismo sentido ilocutivo. Muchas de las cuestiones que se invocan para defender o desarrollar una idea-fuerza, aun sin ser incoherentes, en muchos casos no se implican de manera visible y ello debilita el proceso argumentativo.

Es necesario, entonces, que antes de planificar el texto (desde dónde arrancar, qué escribir primero y qué luego, etc.) haya un momento de planificación conceptual donde pueda expresarse y constatarse la debida implicancia entre un argumento y otro, que aseguren el tránsito argumentativo de uno hacia otro. Se trata, en este sentido, de profundizar el proceso de explicitación para sí, para uno mismo, del qué decir. En otras palabras, se trata de clarificar, en la dimensión discursivo/ideológica que el alumno intenta o elige asumir, la relevancia y correlación lógica que los argumentos seleccionados o construidos cobran entre sí en virtud de la relación de fidelidad o significatividad que guardan con aquello que él piensa y quisiera comunicar o hacer saber de lo que piensa.

Veamos un texto como el siguiente¹:

Mal necesario

La admisión masiva y constante de inmigrantes europeos la considero cambiante. Primero, hay que ser conscientes que gracias a los inmigrantes, la mayoría de nosotros, por no decir el cien por ciento, provenimos de españoles, italianos, etc. Sin embargo, querer imponer sus costumbres y tradiciones e incluso sus ideologías en un país ya formado, habitado por indígenas no me parece que esté muy bien visto, ni lo considero un acto de "libertad". A pesar de esto, los inmigrantes fueron los que formaron o mejor dicho los que amoldaron a nuestro país. Por otro lado, gracias a la gran masividad de colectividades ex-

1 Extraído de Cuesta Carolina "La escritura y la lectura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad" en Herrera de Bett, G. (Comp): (2000; 149)

tranjeras, se fueron olvidando nuestras raíces, nuestras tradiciones, o sea, nuestra idiosincrasia, convirtiéndonos en un país del cual mucha gente se avergüenza.

En consecuencia, no sé si estar a favor o en contra, pero le pondría un imperativo “mal necesario”.

Sin duda, este texto presenta una vacilación significativa entre el acuerdo y aceptación de la acción de los inmigrantes sobre los pueblos nativos americanos, y el rechazo y la crítica profunda a tal proceso de imposición; vacilación prevista por el autor en su no saber respecto de estar a favor o en contra de la inmigración y en el lugar común de ‘lo malo pero necesario’. La utilización de conectores específicos (“sin embargo”, “a pesar de esto” o “en consecuencia”) no garantizan la razonabilidad ni el debido paso argumentativo de un fundamento a otro. Un trabajo previo y detenido sobre los universos discursivos en pugna en el texto (inmigración/nativos; imposición/encuentro de culturas, etc.) habría impactado positivamente en el razonamiento del autor aun cuando “no sepa si estar de acuerdo o no”.

Cualquier recurso que el profesor pueda idear (mapa conceptual, gráfico, esquema, etc.) puede resultar significativo para ayudar a pensar, en este caso argumentativamente, calibrando la necesaria familiaridad, jerarquía y/o derivabilidad entre ideas-fuerza y argumentos. Cómo presentar voces discordantes u opuestas sobre una problemática, cómo evaluar una u otra, cómo pasar razonablemente de una a otra, son rasgos propios del razonamiento argumentativo antes de su puesta en texto.

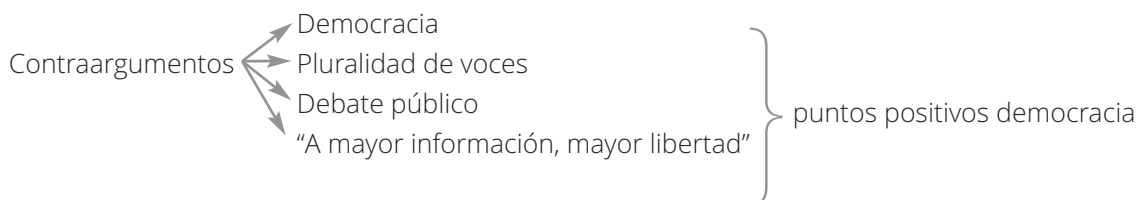
Veamos a manera de ejemplo un posible mapa argumentativo del texto de Escudero

“Los argumentos del voto joven”

ARGUMENTOS EN CONTRA de la tesis:

“Los adolescentes son manipulables, menores de edad e inimputables”

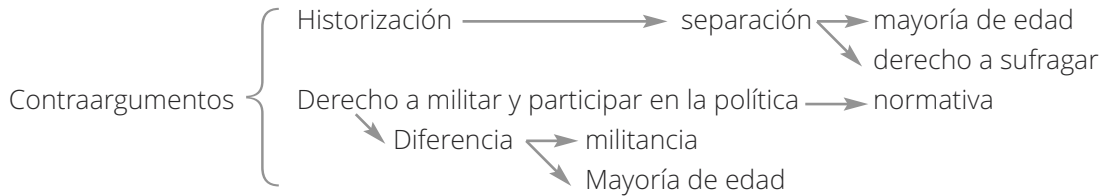
a) *Todos son manipulables*



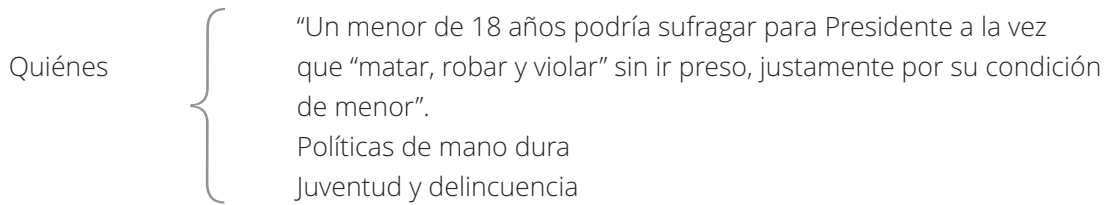
CONCLUSIÓN: “La incorporación al demos de los jóvenes de 16 a 18 años, servirá para que los adultos sean menos manipulados en la percepción que se forman respecto de la realidad que viven (y sufren) esos jóvenes”

b) *Son menores de edad*

“Los derechos políticos corresponden a los mayores”



c) *Inimputabilidad*



Contraargumento → artículo (legal)

Reformulación → Imputable, pero...

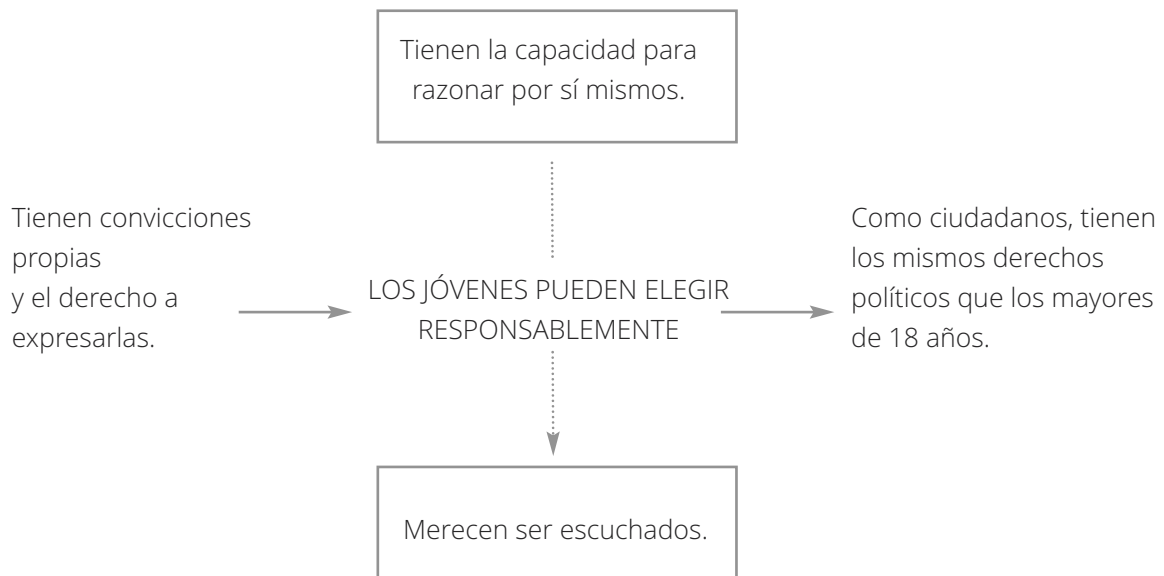
ARGUMENTOS A FAVOR de su propia tesis



El trabajo a solicitar a los estudiantes para planificar argumentalmente su texto podría enunciarse de la siguiente manera:

Coloquen en el centro del esquema la idea principal o las ideas principales que les interesaría comunicar respecto de la juventud, los jóvenes y lo que Uds. piensan sobre esto. Coloquen en la periferia del esquema las ideas que están relacionadas con aquellas y que ayudarían a completarlas, a hacerlas más fuertes y brindarían más posibilidades para que tu texto sea más fundamentado y muestre pensamientos más elaborados. Indiquen cuál sería el camino lógico desde el centro (la premisa principal o de partida) hacia las ideas complementarias o viceversa, desde estas hacia el centro.

A modo de ejemplo, ofrecemos el ejercicio resuelto a partir de una de las tesis enunciadas en la secuencia anterior:



Pre/ texto. Un plan discursivo

Una vez diseñado un *plan argumentativo* para sostener la coherencia lógica del texto que se planea, es necesario tomar algunas decisiones que permitan esbozar otro plan de trabajo: el del texto mismo. Se trata, en este caso, de imaginar una forma de organizar el propio discurso que pueda dar cuenta, en el plano de su escritura, de ese plan argumentativo previo.

En muchos de los manuales escolares observados, se suele plantear la idea de escribir según algún género, idea que puede ser productiva en algunos casos en tanto rescata el valor orientador del género, pero no tanto en otros cuando la fidelidad en la reproducción del género en cuestión desplaza

o debilita el proceso argumentativo en sí.

Nos detengamos un momento en esta idea. No está de más recordar la vieja noción bajtiniana de *género discursivo* para pensar la producción discursiva, según la cual, "cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos." (Bajtin, 1982:248)

La idea de que los distintos órdenes de la actividad social se vinculan a un tipo específico de enunciados ha marcado, indefectiblemente, toda reflexión social sobre el lenguaje y el discurso. Ha orientado también buena parte de la reflexión didáctica al ayudar a pensar que para interpretar y producir un tipo determinado de discurso es necesario, entre otras cosas, comprender el tipo de práctica social en que se inscribe. Quiénes hablan o escriben, para qué lo hacen y por dónde circulan esos enunciados permite comprender en buena medida por qué los discursos son y dicen de determinada manera, y cómo es posible organizar la propia palabra para integrarla a esos circuitos comunicativos.

En las discusiones sobre los textos y sus tipos en la enseñanza de la lengua, la noción de género ha cobrado también una particular importancia, al decir de Canvat (1994:274):

"La heterogeneidad constitutiva de la noción de género está en el origen de su constitución teórica. Lejos de representar un obstáculo, esta heterogeneidad vuelve –paradojalmente– la noción de género particularmente interesante, teóricamente y didácticamente. A diferencia de los tipos de texto que funcionan como esquemas estables, universales, abstractos y acrónicos, el género funciona como una forma lábil, a la vez abierta."

En muchas propuestas escolares, sin embargo, esa labilidad propia de los géneros discursivos que los convierte en organizadores abiertos de la producción textual se pierde y, tras el afán de control que muchas veces caracteriza las tareas escolares, los géneros se convierten en restricciones antes que en posibilidades. Antes que constituirse en guías de la producción discursiva, ejercen una función modelizante que se convierte en el horizonte mismo de la tarea. En otras palabras, la enseñanza de la escritura suele perderse en el terreno de enseñar a reproducir las características de un género. Esto representa, a nuestro juicio, un efecto no deseado de cierta transposición más ligada al control de la tarea que a su poder para pensar, organizar y decir.

En el caso particular de la enseñanza de la argumentación, es visible cierto afán por enseñar a escribir cartas de lectores, columnas de opinión o editoriales, antes que enseñar procesos de razonamiento discursivo coherentes y reflexivos. La idea de escribir según un género ha desplazado, muchas veces, la idea de escribir argumentativamente y la fidelidad a ciertas 'formas de decir' ha oscurecido la reflexión sobre las propiedades lógicas y axiológicas del discurso argumentativo.

Aprovechando, entonces, este carácter lábil y abierto de los géneros de la argumentación, resulta significativo analizar, junto a los estudiantes, formas que algunos géneros de la argumen-

tación proponen para comenzar un texto, para proseguirlo, para reforzarlo argumentativamente, para concluirlo, etc. Y de allí tomar ideas acerca de cómo entrar a la problemática de la juventud; cómo seguir después de que algo se dijo, hacia dónde llevar el discurso mismo, cómo concluirlo, etc. Los textos escritos de Russo, Battaglino, Novaresio, Tullio y Escudero ayudan a pensar cómo hace uno u otro para empezar, para seguir, para retomar, para volver, para pasar de una temática o argumento a otro, etc. Se trata de sopesar con 'ojos de escritor' evaluando qué decisiones han tomado esos escritores para escribir sus textos.

Veamos algunos de los textos de opinión ya presentados y analicemos el "posible" plan textual que tuvieron sus autores al escribirlo. Seguramente, estos escritores tienen el oficio suficiente para no detenerse y hacer un plan textual previo, pero los escritores menos experimentados seguramente necesitan saber, discutiendo, planificando y reflexionando, qué escribirán en cada párrafo. De allí la importancia de que el profesor analice con ellos cómo distribuyeron párrafo a párrafo el contenido argumentativo de sus textos diversos autores, para planificar qué escribirían en cada párrafo de sus propios textos.

Podríamos visualizar de la siguiente manera los planes que organizaron argumentativamente los textos de Battaglino y Escudero:

Ejemplo 1: "Con esta juventud, la humanidad no tiene futuro" de Roberto Battaglino en La Voz del Interior

Párrafo 1 al 3: Presentación del tema. Contextualización en relación a la situación política coyuntural y definición de su posición política.

Párrafo 4: Expresa argumento 1. La preocupación de la oposición debe ser la cantidad de votos a conseguir y no reducir la cantidad de votantes

Párrafo 5: Expresa argumento 2 a través del uso de la ironía. Los adolescentes son ciudadanos que pueden ser tan maduros, esclarecidos, participativos, comprometidos e informados como los mayores de 18 años.

Párrafo 6: Presenta contraargumento y expone su refutación. Los jóvenes votantes son kirchneristas. Esto es algo no demostrado; de serlo, el objetivo debiera ser captar su atención.

Párrafo 7: Presenta contraargumento y expone su refutación. Los jóvenes son más fáciles de comprar. El clientelismo electoral no está restringido a una cuestión etaria.

Párrafo 8: Presenta contraargumento y expone su refutación. Permitir a los menores de 16 votar implica la baja de la edad de imputabilidad de los menores. Esto es mezclar cuestiones que no tienen relación, de lo que se trata es de avanzar en la ampliación de derechos y promover procesos formativos y oportunidades de participación.

Párrafo 9: Presenta contraargumento y expone su refutación. Los jóvenes viven en la 'joda'. Este calificativo no se restringe a una cuestión etaria.

Párrafo 10: Presenta contraargumento y expone su refutación. Los jóvenes no tienen

discernimiento. Este calificativo no se restringe a una cuestión etaria.

Párrafo 11: Ejemplificación que habilita a la conclusión del texto. Esta generación de jóvenes no es menos madura que los jóvenes del pasado.

Ejemplo 2: “Los argumentos del voto joven” Andrés Escudero en El Estadista

Párrafo 1/ Bajada de título: Presentación de la opinión. Incluir a los jóvenes a través del voto es una oportunidad que la democracia no debe desaprovechar.

Párrafo 2: Presentación del desarrollo temático que propone el texto. Explicitación de los argumentos en contra del derecho a votar de los jóvenes; análisis y refutación de estas opiniones.

Párrafo 3: Expone el contraargumento 1. El derecho a votar de los menores va unido a la baja de la edad de imputabilidad.

Párrafo 4: Refutación al contraargumento 1. La premisa de la cual parte el argumento anterior es falsa porque parte del desconocimiento de que un menor puede ser imputable.

Párrafo 5: Expone el contraargumento 2 y propone su refutación. Votar a los 16 va en contra de la condición de minoría de edad. Este argumento se funda en el prejuicio de que los derechos políticos solo corresponden a los mayores y desconoce que la mayoría de edad y el derecho a votar no siempre estuvieron unidos.

Párrafo 6: Argumentación a favor que refuerza la refutación 2. Expone contraargumento 3 y su refutación. Se desconoce, además, que los menores están habilitados a militar, lo cual presupone el derecho a participar en política. Los jóvenes son manipulables. Este argumento no se restringe a una cuestión etaria.

Párrafo 7: Retoma la refutación 3 y la refuerza. Todos somos manipulables. Negar a votar es negar la democracia misma, la pluralidad de voces enriquece el debate público y atempera la posibilidad del engaño.

Párrafo 8: Continúa el desarrollo del argumento 3. Incorporar a los menores va a permitir que sean escuchadas sus voces y que los adultos sean menos manipulados de lo que son respecto de la imagen que tienen de los jóvenes.

Párrafo 9: Expone contraargumento 4 y esboza un principio de refutación. Los menores deben ser protegidos por los adultos, por lo cual, antes de preocuparnos por sus derechos políticos deberíamos garantizar todos sus derechos sociales. Este argumento invierte la cuestión.

Párrafo 10: Continúa la refutación 4 y refuerza con breve historización de algunos ejemplos. El peso electoral de un sector es el paso previo para demandar la vigencia plena de sus derechos. Ejemplos: la equidad de género, el ingreso de las clases medias al Estado, la conquista de derechos de los trabajadores industriales.

Párrafo 11: Expone argumento 5. La participación política y el peso electoral favorece la defensa de los intereses populares.

Párrafo 12: Cierre. Contextualización de la coyuntura política actual. Apelación al lector. Los jóvenes han retornado a la participación política hace rato y la democracia no debería desaprovecharlo después del brutal disciplinamiento de los setenta.

Es común observar, en las propuestas de producción de discursos argumentativos de los manuales escolares, el énfasis puesto en cierta fuerza ilocutiva de escribir argumentos para convencer, como si ello fuera el único propósito de producir un texto argumentativo. En este trabajo, en cambio, enfatizamos otra idea: no solo se argumenta para convencer a otro sino que, frente a argumentadores convencidos y poco permeables a cambios en su manera de pensar, se argumenta para parecer razonable. La razonabilidad de lo que se dice o se piensa representa un valor social muy fuerte y aparecer razonable para los otros constituye una de las metas de la interacción discursiva y social. En esta propuesta, el objetivo central de la tarea es escribir argumentativamente para mostrarse razonable y hacer evidente que no se 'habla por hablar' sino con fundamentos y razones de peso.

Desde la primera perspectiva, argumentar para convencer, todo plan de escritura argumentativa está centrado en la búsqueda y planeamiento de estrategias argumentativas, en formas de decir, que aseguren el 'éxito' del locutor. A veces, estas estrategias se constituyen en verdaderos artificios lingüísticos de pura forma, despegados del sentido argumentativo que tienen.

Desde esta alternativa que sostenemos y proponemos, argumentar para ser y aparecer como sujetos razonables, el plan textual está centrado en la idea del refuerzo argumentativo como desafío para el progreso razonado y coherente del propio texto: cómo seguir argumentando, reforzando una línea de pensamiento, discutiendo y anulando otras, evitando la caída en contrasentidos o contradicciones, constituyen los desafíos productivos para cualquier argumentador, en especial para los menos experimentados.

El desafío de los profesores no es tanto proponer catálogos de géneros y estrategias retóricas de la argumentación, sino ayudar a encontrar maneras simples de no contradecirse y reforzar lo que se quiere decir. Ello constituye una buena definición didáctica. Las estrategias pueden estar a disposición de los argumentadores, pero no como fin en sí mismas, sino como formas en que el pensamiento argumentativo puede hacerse discurso, puede reforzarse o puede concluir.

Volviendo al plan de textualización, es posible que los estudiantes busquen maneras variadas para comenzar su propio texto ("como lo hizo aquel texto", "como siempre lo hace tal autor", "como creo que sería más efectivo", "diciéndolo de golpe al inicio" o "demorándolo hasta otro momento", etc.).

Se trata, como en otros casos, de no dejar solo al escritor en este momento: cuando ya hay ideas seleccionadas y vinculadas, es necesario ayudarlo a ver cómo se las 'hace aparecer' en el texto escrito. Colaborar con los escritores para que desarrollen buenos planes temáticos de razonamiento y buenos planes discursivos para poner en palabras esos planes, constituye el sentido central de una didáctica orientada hacia la producción discursiva.

En ese sentido, el profesor puede colaborar:

-interpretando junto a los estudiantes las formas en que inician, continúan, retoman, refuerzan, concluyen sus argumentaciones los escritores seleccionados;

-discutiendo entre todos formas posibles de hacerlo;

-registrando las formas posibles que se discuten a manera de posibles organizadores y poniéndolos a disposición de quien los necesite;

-proponiendo preguntas que ayuden a hacer explícito eso que preocupa a los escritores pero de lo que muchas veces no se habla, presuponiendo que el otro lo resuelve sin problemas: "¿empiezo por una pregunta o una afirmación?", "¿por lo que dice alguien con el que acuerdo y confirmo lo que pienso, o con aquel que no acuerdo y al que me opongo?", "¿empiezo planteando directamente al tema o contextualizando un problema?", "¿lo sigo con ideas asociadas hasta llegar a la más fuerte o empiezo por la más fuerte y veo cómo se van encadenando las otras?";

-vinculando la lógica de la producción de escritura con aquel plan de ideas y argumentos que se trazó anteriormente.

En relación con estas decisiones, el alumno podría optar entre dos formas para retomar aquel plan de ideas y argumentos en su producción de escritura:

-seleccionando la idea que se considere más fuerte, más contundente, más global y general y enlazando las otras ideas como refuerzos de esta;

-comenzando por alguna idea que tenga algún sentido específico (ya que hace alusión a algún hecho particular, una anécdota, una experiencia, un dato, etc.) y 'tirando argumentativamente' de ella para hacer funcionar la maquinaria argumentativa: las otras aparecerán en el texto en una posición más o menos aleatoria, de acuerdo a las necesidades expresivas o estilísticas que el autor tenga. El desafío es que aparezcan tramadas una con otras, y no como pedazos discursivos apenas yuxtapuestos.

Título: ¿directo o indirecto, lúdico, sugerente?

1° párrafo: ¿Por dónde empezar? ¿Por un hecho conocido por todos, por lo que dijo alguna autoridad o personaje conocido? ¿Con una pregunta abierta o por una afirmación contundente? ¿Explicito mi opinión o empiezo exponiendo las opiniones de otros sobre el tema?

2° párrafo: ¿Cómo seguir? ¿Qué retomar del párrafo anterior? ¿Se lo parafrasea, se lo expande, se le agrega una ejemplo, una comparación...? ¿Introduzco un argumento, una refutación?

3° párrafo: ¿Cómo seguir? ¿Qué retomar del párrafo anterior? ¿Se lo parafrasea, se lo expande, se le agrega un ejemplo, una comparación...? ¿Esto se plantea como una consecuencia de lo anterior, o una cuestión temporal? ¿O es opuesto a lo ya dicho para insertar algo contrario? ¿Queda clara esta relación? ¿Introduzco otro argumento, otra refutación?

4° párrafo: ¿Cómo seguir? ¿Qué retomar del párrafo anterior? ¿Se lo parafrasea, se lo expande, se le agrega un ejemplo, una comparación...? ¿Esto no debería ir antes o está bien en este lugar? ¿Queda bien marcada que mi opinión es una derivación o consecuencia de algo que ya dije? ¿O es algo nuevo que aparece por primera vez?

En caso de que hubiere más párrafos, se trabajará de similar manera.

Conclusión: ¿Refuerzo lo dicho? ¿Planteo una pregunta general? ¿Retomo algo dicho y lo parafraseo? ¿Cierro con un dato o una reflexión personal? ¿Dirijo una expresión apelativa al lector?

Sin duda, algunos escritores funcionan mejor de la primera manera; otros con la segunda. Diversificar el proceso siempre ayuda a más y desconcierta a menos estudiantes-escritores.

La puesta en texto

La tarea de poner aquellos planes previos, temáticos y discursivos en un texto concreto es otro gran desafío para un escritor. Los estudiosos de los saberes de escritores expertos y novatos afirman que una diferencia marcada entre unos y otros es la tendencia de los menos experimentados a 'ir rápidamente al papel' sin demasiado plan previo, cuestión que atenta contra la organización y coherencia de sus productos. Ello refuerza la idea que hemos sostenido hasta el momento de que los profesores debemos invertir buen tiempo y energía didácticos en ayudar a los escritores a planificar e interpretar planes y decisiones de otros escritores, a compartirlos y debatirlos entre escritores que están en la misma situación.

El momento de la textualización, aun con todas las previsiones que se hayan realizado, representa el momento de trabajar con toda la maquinaria del lenguaje en funcionamiento: desde el léxico hasta la estructura, desde los significados de las palabras hasta las formas de uno u otro tipo, desde las posibilidades hasta las convenciones. Todo el saber lingüístico se actualiza en este preciso momento y es de esperar que sumerja al escritor, no solo a los novatos sino también a los expertos, en dudas, indecisiones y la necesidad de múltiples opciones.

Como buena parte de las decisiones que suelen tomarse para muchos emprendimientos, las relativas a la escritura son individuales: el escritor reflexiona y decide frente a su cuaderno o pantalla si escribe esta o aquella palabra, si la frase no es demasiado larga y debería cortarse antes, si allí corresponde una coma o punto, si esta palabra va en singular o plural, y si todo se escribe en referencia a "yo", "nosotros", "él", entre otras cuestiones. La maquinaria de los saberes lingüísticos comienza a andar y los escritores se encuentran cara a cara con ella.

Sin embargo, este profuso campo de decisiones que caracteriza a la tarea del escritor, en especial las vinculadas a la estructuración y convencionalismos del lenguaje escrito, suele ser en contextos escolares un motivo de incertidumbre e inseguridad para los escritores menos experimentados. Y es posible que requieran de múltiples ayudas que debieran estar en disponibilidad (diccionarios y consultas con el profesor).

Las urgencias surgidas de los procesos de textualización y de revisión constituyen oportunidades más que valorables para reflexionar de manera individual o colectiva (el profesor con cada escritor o con todos ellos) sobre las cuestiones más técnicas y gramaticales del lenguaje: el sentido de cierta estructura o convención toma fuerza cuando hay necesidad de incorporarla a un texto.

Esto se relaciona con una enseñanza de la gramática orientada hacia la producción textual, cuestión que retomaremos también en los próximos momentos de la producción, pero que se torna ineludible. Las macrodecisiones para la elaboración de un texto (temáticas, conceptuales, ideológicas, organizativas, estilísticas, genéricas...) conforman un plano de la producción de textos escritos; las microdecisiones (lingüísticas), otro. El sentido común no especializado suele ver en estas últimas la frontera entre el saber escribir y el no saber hacerlo. Los escritores menos expertos suelen preocuparse mucho más por esos aspectos de la escritura y las decisiones correlativas (sin duda como consecuencia de ciertas tradiciones escolares) que por aquellas globales.

Algunas acciones que puede desarrollar el profesor durante la puesta en texto de los planes discursivos son las siguientes:

-Atender toda y cada una de las demandas individuales y concretas de los escritores.

-Advertir la recurrencia de determinadas características comunes en las escrituras de los estudiantes y realizar breves exposiciones para ayudarlos a evitar o salvar algunas deficiencias comunes en sus textos. En este sentido se puede aportar materiales o comentarios, realizar exposiciones ad hoc y seleccionar nuevos contenidos lingüísticos para sus programaciones.

-Saber escuchar las dudas o problemas de los escritores es un buen orientador del tipo de conocimientos gramaticales que más se demandan en la producción y, por ende, deberían integrar las propuestas de enseñanza de los profesores.

-Explicitar su propio proceso productivo: cuáles fueron aquellas cuestiones que dudaba en resolver cuando escribió tal o cual texto, sus dificultades o dudas más frecuentes, sus formas de resolverlas o evitarlas. Así se podrá mostrar como un escritor entre otros, más que como un juez de las producciones ajenas.

Revisar una y otra vez

Revisar los textos, constatar múltiples cuestiones, ver en ellos lo que pensamos y hemos planeado, lo que habíamos deseado que fuera, la progresión de un tema en otro, la forma de enlazar una y otra estructura, las convenciones del sistema lingüístico, las microestructuras oracionales son algunos aspectos que no se pueden eludir en todo proceso de escritura. Buena parte del trabajo y de sus tediosas preocupaciones, por qué no admitirlo, está cifrada en este momento de la producción: encontrar algo de lo que se anticipó en el texto y verificar si lo que se escribió no solo es interpretable sino ajustado a formas y normas.

Los planes previos, aquellas decisiones temáticas y discursivas del inicio, constituyen una fuente de contraste ineludible. Los esquemas, gráficos, registros y discusiones se actualizan nuevamente en

este momento de la producción. Y también requieren de la colaboración del profesor: ver lo que se hizo y objetivarlo no suele ser una tarea sencilla, sobre todo para los escritores jóvenes y en contextos escolares. A mirar y revisar también se aprende con otros: por más propio que sea un texto, nadie puede ver en él nada si alguien no se lo propone, si nadie se lo indica o le orienta sobre cómo hacerlo.

Ahora bien. Una vez que se ha revisado la cuestión temática del texto (su progreso, su adecuación con lo que se quería decir, la ausencia de contradicciones entre posiciones y perspectivas sobre el asunto, y un largo etcétera) deviene una fase más bien técnica de la revisión y que se vincula directamente con el sistema lingüístico como posibilidad y como restricción: en algún momento de la revisión el escritor tiene que vérselas con el sistema de la escritura, sus normas y convenciones.

Decíamos en el apartado anterior referido a la textualización que la cuestión gramatical y su implicancia en los procesos de producción de los escritores aparece como crucial; pensemos nomás cuánta dificultad podría tener un escritor que desea expresar argumentativamente la causa política de algún fenómeno social sino tiene dominio de las posibilidades que el sistema lingüístico le ofrece para expresar relaciones causales entre ideas o enunciados. O que, por ejemplo, quisiera expresar que "si la prensa dominante no interfiriera de manera tan contundente en el sentido común y naturalizado de muchos lectores, cientos de jóvenes de sectores sociales vulnerables podrían ser menos discriminados" y no conociera la estructura lingüística compleja para expresar esa condicionalidad hipotética: no podría argumentar de manera consistente y su texto se vería seriamente debilitado. Los conocimientos gramaticales sostienen la producción discursiva y eso no es ya ninguna novedad para nadie. La expresión lingüística de algunas formas complejas del pensamiento (causalidad, condicionalidad, anterioridad, posterioridad, consecutividad, etc.) son herramientas lingüísticas claves, entre tantas otras, para poder expresarse argumentativamente.

Mirémoslo ahora desde la tarea de revisión del texto: si esos mismos conocimientos estuvieran disponibles solo para 'armar las oraciones', y no para evaluarlas y advertir cualquier anomalía que les restara eficacia lingüística y expresiva, la tarea del escritor se vería seriamente impedida. La revisión conciente de los textos es tarea ineludible de quienes escriben, y para realizar esa tarea es necesario contar, entre muchos otros saberes, con conocimientos claros sobre las estructuras del lenguajes y sus posibilidades expresivas.

La enseñanza explícita del sistema gramatical de la lengua ha ocupado un notable lugar en las discusiones didácticas. Nuevas perspectivas lingüísticas ancladas en determinantes socio cognitivos o socio discursivos pusieron a las cuestiones estructurales del lenguaje y su enseñanza en una zona de debate y pugnas, muchas veces estériles. En algunos trabajos (Ciapuscio 2002; Otañi y Gaspar, 2002), se advierten al menos dos grandes orientaciones que coinciden en la presencia de la gramática como conocimiento lingüístico valorable y digno en el conjunto de saberes que se imparten en la escuela.

Una de estas orientaciones destaca el valor esporádico de la gramática ante la ocurrencia de un problema redaccional. El conocimiento gramatical sirve para comprender su naturaleza y poder salvarlo. De esa manera, la gramática solo aparece cuando la producción la requiera. Su presencia es meramente incidental en tanto depende y funciona exclusivamente en el contexto de revisión de textos.

Otra posición destaca la innumerabilidad de problemas gramaticales y de distinta complejidad que enfrenta el proceso de escritura y la necesidad de que su aparición no sea ocasional sino sistemática y regulada. Los procesos de producción de textos de complejidad creciente, que deberían ser propuestos en la escolaridad, son acompañados por procesos de reflexión gramatical, vinculados con la escritura, pero seleccionados y jerarquizados previamente. Los profesores ordenan en sus planes de enseñanza procesos de reflexión gramatical de complejidad creciente y los articulan con procesos de producción de escritura también crecientes. La gramática es un saber que tiene una presencia relativamente autónoma en el conjunto de competencias lingüísticas. Está orientada a explicar principalmente ciertas cuestiones problemáticas que les acontecen a lectores y escritores en sus tareas y se actualiza permanentemente en los procesos de análisis y revisión textual.

Desde esta última posición, los problemas de la producción se articulan fuertemente con tipos de textos o géneros discursivos que suelen comúnmente enfatizar alguna cuestión gramatical en particular: el aspecto verbal de las narraciones, la adjetivación en los textos con dominancia descriptiva, las estructuras causales en explicaciones y argumentaciones, las subordinación de ideas en textos de argumentación o explicación, etc. Los problemas particulares no sorprenden al escritor sino que están expuestos y explicitados de antemano por los profesores en ejercitaciones previas. Por supuesto que hay cuestiones del lenguaje que son generales para todos los discursos y están siempre presentes en su producción.

Los discursos argumentativos constituyen formas lingüísticas que concentran fenómenos complejos del lenguaje. Si vamos a las cuestiones de estructuración oracional puntualmente podremos afirmar, tal como decíamos antes, que las argumentaciones constituyen un terreno de despliegue de estructuras complejas subordinantes (causales, condicionales, concesivas) para expresar argumentos complejos. Es el momento ideal para reflexionar sobre los dispositivos con que cuenta el lenguaje para expresar esas relaciones de pensamiento y ensayar con ellos: la causa, la consecuencia, la oposición, la condición y la concesión entre otras.

Por cierto, la revisión gramatical no es la única y no debería constituir el único motivo de reflexión, enseñanza y aprendizaje sobre el lenguaje. La producción de un texto argumentativo debería formar parte de un plan de enseñanza que el profesor haya previsto para articular distintas dimensiones del lenguaje: las pragmáticas y sociales, las relativas a los géneros discursivos, las

estructuras textuales globales, y también, las *microestructurales*. Y sin dudas, las gramaticales deberían tener un lugar claro y reconocible.

Todo el dispositivo discursivo comienza a andar también cuando se propone la instancia de revisar un texto: la cuestión de la enunciación, de la polifonía, de las estrategias retóricas, de lo que no se dice, del doble sentido o de la ironía. Además, empieza a cobrar relevancia en esta etapa de revisión cómo mejorar una cita o reforzar su autoridad, qué posición debería asumir el enunciador (objetiva, subjetiva, impersonal), cómo construir con las palabras una imagen definida del que escribe (de contundencia afirmativa, de invitación reflexiva, de libertad expresiva). Todo esto conforma alguna de las cuestiones que, planeadas o no, comienzan a ser visibles en esta etapa de la revisión y evaluación de lo que se escribió.

La cuestión de si cada frase está estructurada conforme a norma y convención no es detalle menor, en tanto mucho de la posibilidad expresiva del texto, y receptiva también, depende de ello. Si una frase es afirmativa o interrogativa, corta y contundente o larga y turbadora, si es simple o expresa un pensamiento complejo, si su sujeto es explícito o no, si es “yo”, “nosotros” o “ellos” y muchas otras cosas más son elementos básicos de una gramática discursiva, decisivos para revisar tanto la corrección gramatical como la efectividad expresiva y argumentativa del texto que se ha escrito.

Revisar una y otra vez requiere de un plan para identificar qué mirar en los textos y cómo repararlos. Así lo requeriría la multidimensionalidad del lenguaje que se despliega en la producción de escritura.

Revisar solo y/o con otros también constituye una decisión didáctica clave. Cuando combinar la mirada propia con la mirada objetivante del otro constituye un momento que el profesor deberá calibrar, cómo desligar la mirada externa evaluativa -al menos al inicio- sobre los productos escritos, también.

A continuación puede encontrarse una clasificación detallada y ejemplos de algunas de las dificultades más comunes que suelen aquejar a los escritores inexpertos en este cuadro extraído y adaptado de un interesante trabajo de Alcira Bas y otros (2001) que nos parece una buena referencia para los profesores. Es posible encontrar allí expresadas y clasificadas, algunas de las dificultades de textualización más comunes de los escritores menos experimentados, y que podrían constituir la hoja de ruta de los profesores para la enseñanza de cuestiones relativas a los textos y la gramática. Una sistematización de dificultades comunes, la que presentan las autoras u otra que los profesores hayan constuido de manera colectiva, constituyen buenas referencias para armar planes de clases, programaciones anuales, secuencias didácticas, etc. en relación a la gramática y su enseñanza. Dan cuenta de una mirada en la enseñanza que no parte de la lógica del sistema de la lengua, sino de la lógica del escritor y sus vacilaciones más comunes.

En el anexo de este capítulo, podrá encontrarse también y de manera complementaria un principio de sistematización con ejemplos de dificultades comunes que suelen aquejar a los escritores novatos. En este caso, surgen del trabajo colegiado de uno de los autores de este texto con estudiantes-escritores de una escuela secundaria para adultos.

Dificultad para ubicarse ante la complejidad de la situación retórica.

No tiene en cuenta la situación comunicativa.
No repara en el propósito del texto.
No considera esquemas previos del lector.
Tiene problemas para elegir un registro adecuado (formal / informal)
No organiza la información en función de la superestructura.

Dificultad para adecuar su texto a la superestructura que le corresponde, para organizar su información (progresión temática y coherencia)

No conecta el texto lógicamente para hacerlo avanzar (produce saltos temáticos).
No conecta información (adiciona, más que nada).
Tiene dificultades para desarrollar ideas o desplegar información (enuncia pero no desarrolla, baja informatividad).
Tiene dificultades para distribuir información en partes o párrafos.
Presenta finales abruptos o cierres no conectados.

Dificultad para atender a la cohesión textual (relaciones entre los diferentes elementos lingüísticos del texto)

Omite o usa incorrectamente recursos de cohesión.
Produce omisiones (elipsis) sin antecedentes claros.
Usa con dificultad la coherencia referencial (pronombres demostrativos, personales) y produce ambigüedad.
Abuso de palabras comodín ("cosa", "persona", "asunto", etc.)
No planifica oraciones: sintaxis más cercana a la oralidad.
Produce rupturas del orden sintáctico de oraciones (anacoluto).
Produce discordancias (género, número o persona).
Complejiza indebida o innecesariamente la estructura sintáctica oracional.
Construye oraciones ambiguas por uso inadecuado de puntuación.
Usa el relativo "donde" con antecedente temporal u otro que no refiere lugar.
Abusa de sucesivos "que" sin antecedente.
Abusa de formas infinitivos con preposición ("al + infinitivo": el poder judicial, al no contar con...)
Usa incorrectamente el gerundio. (P.ej: Recibió una carta anunciando que...; cayó un camión conteniendo...)
Usa frecuentemente formas verbales impersonales con sujeto.
Omite incorrectamente preposiciones: queísmo.
Produce problemas de correlación de tiempos verbales.

Dificultad para atender a las normas ortográficas.

Dificultad en el cuidado de la edición y legibilidad del texto.

Textos "no revisados"

Veamos por caso algunos ejemplos de argumentaciones que los escritores-estudiantes suelen escribir respondiendo a demandas escolares. Se trata de dos textos, escritos por Estanislao y Claudio de 14 y 15 años respectivamente.

Ambos textos fueron producidos para evaluaciones escritas y no fueron rehechos posteriormente. Tienen por ello el valor de un primer borrador que podría ser reescrito tras algunas sugerencias de otro escritor o el profesor. Ambos textos están transcritos de manera idéntica a sus originales, sin ningún tipo de modificación.

El primero, es el de Estanislao, quien escribió la siguiente carta de lectores:

Sr. Director:

Me dirijo a Ud. con el fin de darle mi opinión sobre las adicciones. Los jovenes toman como algo natural drogarse.

Creo que esto se debe a las malas intenciones que se les paga para promocionar este mal que ha ha hecho sufrir a varios.

El reconocido periodista Mario Pergolini hizo una larga y ardua investigación sobre Adicciones y dijo "las drogas y otros vicios está transformando al mundo en un lugar donde uno ya no puede vivir y menos disfrutar.

Muchos dirían al leer la carta que los jovenes solo se drogan por la edad pero después dejaran, sin embargo no tienen en cuenta que estan hablando de una enfermedad que si se sale, deja varios problemas pisológicos.

En conclusión recurren a la droga por las influencias y cada vez son más. ¿Usted hará algo?

El segundo es el de Claudio, quien escribió su opinión sobre un problemática social:

La violencia en el fútbol

Ayer a las 18:30 se jugó el partido Talleres-Argentinos Juniors en el estadio Córdoba. El partido era transmitido por TV en el país menos en Córdoba capital. Por eso tuve que ponerme a escuchar la radio LV3.

En todo el partido el partido esta muy bien relatado, y en un momento, el árbitro cobró un penal injusto para Argentinos Juniors. El penal lo conbirtió y talleres pasaba a perder 2-1 en el minuto 47 del S.T. Esto provocó que los hinchas se alteraran y empezaran a meterse a la cancha y a tirar proyectiles a la cancha. Para mí no fué solo el árbitro lo que provocó esto, sino tambien fue el relator del partido, creo que se llama Victor Brizuela que a cada ratito por la radio gritaba:

"Señoras y señores Talleres ahora, es de la B. Acaba de descender"

Yo que estaba en mi casa, escuchaba y cada vez me daba más bronca. Hasta que apagué la radio y me di cuenta de que el relator me estaba insitando a la violencia.

Una de las dificultades que suelen señalarse como comunes a los escritores novatos (Bas Alcira et al; 2001) es la dificultad para expandir y conectar debidamente las ideas, lógica o discursivamente, y en consecuencia, yuxtaponerlas tal como aparecen o se organizan en su pensamiento. En el texto de Estanislao se observa un abrupto tránsito entre una marca enunciativa típica del género carta ("me dirijo a ud. a los fines de"...) con la tesis descarnada y cruda sobre la relación jóvenes-drogas ("Los jóvenes toman como algo natural drogarse"). Sin dudas, el anuncio de las adicciones como macrotema de su argumentación hubiera ameritado alguna otra disquisición antes de la presentación de la tesis: consideraciones acerca de la importancia del tema, del flagelo que ello representa, de la juventud como estamento etario de características determinadas, etc. Si bien los argumentos vienen después de la tesis en el texto y demuestran por qué su autor dice tal cosa, una presentación de razones al inicio o una debida contextualización del problema-cuestión, permitiría amortiguar la crudeza de la tesis y hacer ganar en credibilidad al texto. Un argumentador experimentado podría llevar al argumentador inexperto a reflexionar sobre ello.

El texto de Claudio introduce un relato personal que demuestra y afirma contundentemente la incitación a la violencia en el fútbol anunciada en el título. La posición inicial y explícita de una tesis es una marca de muchas propuestas de enseñanza basada en cierta lógica según la cual lo relevante va primero y lo subordinado después. Si bien no conforma una regla universal, desde un plano discursivo, los inicios de textos tan contundentes y definitivos generan menos aceptabilidad que aquellos en lo que lo principal aparece recién como conclusión o necesita ser inferido porque no está explícito. En este sentido, un ejercicio argumentativo interesante sería observar que generalmente el pensamiento propio no debería estar explícito al comienzo del texto, sino que debería resultar una conclusión a la que lleva el mismo progreso discursivo.

En otro orden de cosas, la brevedad del texto de Estanislao permite a su autor no caer en incoherencias argumentativas (los textos más largos son más propicios para ello) en tanto la idea de los adolescentes como objeto/víctima de agentes externos se mantiene a lo largo de todo el texto. Sin embargo, la instrucción de llenar su texto con estrategias típicas, que aparecen más como meros ornamentos lingüísticos que verdaderos apoyos argumentativos, sumerge al texto en zonas de debilidad argumentativa. Así, la supuesta voz del comunicador citado, Mario Pergolini, haría pensar más en una opinión cercana a la libertad de autodeterminación de los jóvenes. De igual manera, cerrar el texto pidiendo soluciones al director de una revista no ayuda a identificar a los actores responsables de tamaña cuestión.

La introducción de estrategias argumentativas resulta muy interesante, didácticamente hablando, porque ayudan a sostener el discurso argumentativo, a expandirlo y reforzarlo. Pero una estrategia no es un "tropo" vacío, sino una figura del pensamiento (comparar, explicar causalmente o traer la voz de otro) que sin la debida reflexión puede constituirse en un artefacto decorativo

para hacer 'como si se estuviera argumentando'. Si se reflexiona sobre ellas y se las evalúa debidamente se puede ganar en razonabilidad y evitar que el texto caiga en zonas oscuras durante su decurso. Lo dicho tiene pleno sentido, desde una mirada más orientada a la lógica del discurso argumentativo que a su apariencia discursiva.

El texto de Claudio, también por su brevedad, mantiene su idea básica en el eje "responsables externos a los hinchas": el árbitro injusto y el bueno pero incitante relator. El caso o ejemplo de su propia experiencia sirve al autor para un interesante ejercicio argumentativo sobre las causas que suelen generar violencia en el fútbol. La estrategia no aparece vaciada, sino reflexiva y argumentativamente potente en su carácter de hincha-testigo.

Es interesante reflexionar además sobre cómo algunas cuestiones del micronivel, más allá de representar un problema de escritura, oscurecen el potencial argumentativo del texto. Cuando Estanislao escribe "creo que esto se debe a las malas intenciones que se les paga para promocionar este mal que ha hecho sufrir a varios" produce una ambigüedad argumentativa en tanto no deja en claro de quiénes son esas malas intenciones y a quiénes se les paga para promocionar el mal. La dificultad de expresar la subordinación de una oración en otra trae problemas de sentido ante todo, ya que no permite comprender bien a quién se le asigna la responsabilidad maliciosa. Si el profesor reflexiona estructuralmente sobre esta oración y con su autor sobre el sujeto de "las malas intenciones", de la "promoción del mal" y el sujeto-objeto de "la paga", podría colaborar en explicitar las responsabilidades sobre el mal que aqueja a la juventud, siguiendo la línea argumental de Estanislao. Esto es importante porque aclara una idea que seguramente es muy potente en el texto.

En el caso de Claudio, la oposición entre "en todo el partido el partido esta muy bien relatado" y "para mí no fué solo el árbitro lo que provocó esto, sino también fue el relator del partido, (...) que a cada ratito por la radio gritaba: 'Señoras y señores Talleres ahora, es de la B. Acaba de descender'" hace entrar al texto en una compleja tensión entre relatar bien y relatar manipulatoriamente que debería hacer reflexionar al argumentador para develar y hacerse cargo de esta tensión. Una colaboración del profesor podría ir en ese sentido: aclarar la tensión, explicitarla y/o tomar posición al respecto. Esto haría ganar sin dudas en capacidad argumentativa al texto.

En un caso, la reflexión sobre las oraciones que se subordinan y sus sujetos-agentes, y en el otro sobre la tensión entre un sujeto que relata muy bien y al mismo tiempo provocó esto ayudan a clarificar el razonamiento argumentativo que soporta el texto y a hacerle ganar claridad y contundencia. En ambos casos, una reflexión sobre oraciones relacionadas y sus sujetos, es decir una reflexión gramatical, permite revisar el sentido del texto y lo que se pretende decir en él.

Escribir una y otra vez: reescribir

Las distintas revisiones alimentan nuevas versiones de los textos y orientan procesos para su reescritura. Nada más natural al proceso de escribir que el de revisar y reescribir, volviendo una y otra vez sobre el texto.

Si algo significativo pasó en la ideología escolar a partir de la difusión de nuevas teorías sobre la escritura fue, entre otras tantas cosas, la revitalización del borrador, su visibilidad en tanto exponente natural del proceso de escritura: escribir es escribir borradores. Alguno de esos borradores llegará a las expectativas que su autor o el contexto se propongan y tomará el lugar de 'definitivo'.

La idea de que el proceso se marca en sus borradores ha jaqueado para siempre ideas fuertemente arraigadas en la tradición escolar: la de escribir a manera de raptó de inspiración y de una vez, la de la prolijidad inmaculada de la producción escrita, la de la caligrafía ligada a la calidad de la escritura más que a una cuestión estética, entre otras. El borrador es expresión de un proceso que es de naturaleza recursivo, antes que un producto ligado a los artificios educativos. Todos los escritores hacen borradores, algunos más rápidamente y con más definiciones que otros, y también lo hacen cuando están solos y ningún profesor se los pide.

Escribir es algo bien distinto a editar. La escritura se liga a la producción intelectual de ideas; la edición a la producción estética de las formas. Esto resulta muy auspicioso y permite desplazar la cuestión de la prolijidad y ciertos estándares de adecuación de las formas de mostrar un escrito.

Los estudiosos de los procesos de escritores inexpertos (Bas Alcira y otros, 2001) señalan con frecuencia cierta dificultad de estos para trabajar con versiones provisionarias de su escrito, y una tendencia a considerar la versión actual como la última o definitiva. Los escritores novatos suelen considerar que los buenos escritores son aquellos a los que el texto escrito 'les surge' en un primer intento. Idea que también es compartida por el sentido común escolar y social: los escritores tienen un talento especial para esta tarea de escribir y una muestra de ese talento radica no solo en la calidad del producto sino en la manera en que realiza el texto (rápidamente y casi en su forma definitiva desde el inicio). No solo la gente que no pasa por experiencias reflexivas sobre la escritura suele pensar así, también muchos profesores que diariamente manipulan textos escritos en las aulas. Por lo tanto, construir y difundir una ideología escolar que vea en los borradores, sus tachaduras y revisiones, la expresión óptima de un proceso que se está dando satisfactoriamente, es también complejo.

Desde la mirada del profesor, si se piensa en intervenir en todas y cada una de las múltiples versiones que asegurarían un mejor texto, el trabajo se multiplica exponencialmente. Y no solo se torna agotador, sino que puede terminar reforzando cierta imagen de un escritor experto y juez

que valida o no el trabajo de los no expertos. En una cultura altamente evaluativa como la escolar se requieren ciertos recaudos para emprender el trabajo con procesos complejos y de largo alcance como la lectura y la escritura. Sería interesante reforzar la idea de que algo puede estar bien y ser aceptable en una fase de su proceso, aun cuando diste de sus estándares sociales (de la lectura y la escritura óptimas o 'correctas'). A medida que el proceso de experiencia, reflexión y aprendizaje transcurra, ellos se irán acercando a la producción.

Así como cada vez más tendemos a pensar que los niños pueden escribir aun antes de conocer el sistema de escritura (por ejemplo cuando asumen el rol de escritor y le dictan textos a su maestro que oficia de escriba), deberíamos ver en estos escritores novatos a escritores que necesitan momentáneamente de otro, un profesor-monitor en este caso, que active procesos reflexivos sobre lo que están haciendo y sobre cómo hacerlo de otra manera. Hay que pensar en todo momento que están inmersos en un proceso de comprensión de un sistema de alta complejidad: ni más ni menos que la producción de textos escritos.

La idea de que los escritores ensayen múltiples versiones en borrador de sus textos requiere inevitablemente de procesos crecientes de autonomía de los estudiantes para revisar su propia producción. He aquí un punto importante que impacta necesariamente en la didáctica de la escritura y en el trabajo de los profesores. Nos referimos a que si el incremento del proceso de revisión y producción de nuevas versiones de un mismo texto escrito no va acompañado de un creciente proceso reflexivo y autogestionado a partir del cual los escritores puedan objetivar y compartir con otros sus iniciativas, sus conocimientos, los estándares y las convenciones de la escritura y sus dudas, se corren varios riesgos. Por ejemplo:

- se refuerza la idea de que solo el escritor-juez puede validar y revisar la escritura;
- no se comprende cabalmente qué ve el escritor-juez en los borradores;
- la tarea, por tanto, puede convertirse en proceso irreflexivo de ensayo-error-acierto.

La confección de borradores en la producción de escritura impacta, sin dudas, en las prácticas de enseñanza de los profesores quienes ven incrementada notablemente su labor de revisores de textos. Por ello, es necesario acompañar tales procesos con actividades de autorrevisión y evaluación entre pares. Es imprescindible confiar en lo que los escritores pueden ver y decir de los textos propios y ajenos, en especial si han participado de procesos reflexivos reales. De esta manera, es posible diversificar la actividad de colaboración en la producción (que no sea siempre el profesor-monitor sino también el propio escritor), que ayuda a generar mayores niveles de objetivación y concientización en la tarea. Los estudiantes tienen conocimientos, a veces intuitivos, de cómo mejorar sus textos. Cuando se sienten acompañados y libres para hacerlo pueden

entender mejor el sentido de revisarlos varias veces, más allá de una mera actividad escolar. Para un proceso efectivo y crecientemente autogestionado de autorrevisión o revisión entre pares es necesaria la participación de los escritores en instancias de reflexión sobre lo que están haciendo, tal como decíamos y para ello la actividad de “veamos y pensemos la manera en que está escrito e imaginemos formas alternativas de hacerlo más expresivo” debe constituir efectivamente un contenido de la enseñanza. Con esto, queremos decir que debe ocupar un espacio (estar enunciado como tal en las planificaciones de los docentes) y un tiempo (estar agendado en momentos específicos de la actividad escolar como cualquier otro contenido).

Posiblemente los profesores no vean en la confección de borradores, la revisión y la reescritura, contenidos específicos de su disciplina al igual que la oración, los conectores o la estructura narrativa por mencionar algunos ejemplos. Sería esperable que sí los vean como tales para que aquellos tengan visibilidad en las propuestas de enseñanza, en los objetivos declarados, en las tareas cotidianas del aula, en los libros de tema y en los cuadernos de los estudiantes.

Hay estudios sobre dificultades frecuentes de los escritores novatos que pueden ser de ayuda para identificar algunos parámetros generales que caracterizan la producción escrita de los estudiantes. Es necesario que los profesores también sistematicen las dificultades propias y específicas de los grupos de escritores con los que está trabajando. Sistematizar implica poner un principio de organización y clasificación a todo ese conjunto de problemas, dificultades, desaciertos, incertidumbres o errores que caracterizan al proceso de producción de escritura de los estudiantes. Esto implicaría elaborar una suerte de dispositivo compartido con los escritores que permite actuar de guía de búsqueda y revisión de los propios textos, donde pueda organizarse ese universo de cuestiones: desde las organizativas (empezar el texto sin preámbulos ni introducciones), pasando por las temáticas (progresión dificultosa de la información, poca informatividad, lagunas temáticas, saltos de temas, incoherencias profundas) hasta las más superficiales y lingüísticas (discordancias, oraciones incompletas, repeticiones, vaguedad léxica, vacilación temporal, elisiones que llevan a ambigüedad). Un material de este tipo podría constituir una suerte de hoja de ruta para el texto propio o el del par, tal como decíamos antes.

Una idea interesante radica también en la posibilidad de que los profesores compartan sus propios borradores con los estudiantes. Los profesores no mostramos con frecuencia nuestra producción y fortalecemos con ello la idea de escritor perfecto que los estudiantes, y a veces el resto de la comunidad, construyen de nosotros: el que sabe escribir muy bien y se equivoca poco o nada. Mostrar los propios borradores ayudaría no solo a desmontar esta idea sino también a explicitar cómo los mismos problemas, o similares, que aquejan a los escritores novatos también preocupan a los experimentados. Todos quienes escribimos, aun quienes lo hacemos profesionalmente, volvemos a nuestros textos para encontrar incoherencias, saltos, repeticiones, ge-

rundios dubitativos, pronombres incorrectos, vacíos de información, etc. Los escritores que se están formando como tales suelen tener cierta curiosidad por la intimidad de la escritura de otros. Sería posible orientar esa curiosidad hacia la reflexión sobre aquellos problemas que todos los escritores experimentamos cuando escribimos, revisamos, reescribimos.

Editar textos

La idea de múltiples borradores donde se ensaya la producción y se la mejora según el criterio de su productor, de los pares y del coordinador de la tarea, permite que una de esas versiones tome el carácter de 'más aceptable que las otras' y pueda ingresar al proceso de su edición: será su pasaje hacia el mundo de los impresos.

La edición de un texto permite comprender la verdadera dimensión social de la escritura: el texto necesita despegarse de sus autores e ingresar al circuito social para el que fue construido. No tiene que ver con la prolijidad ni estándares estéticos escolares, sino con la necesidad de adecuarlo a pautas y convenciones que son siempre sociales y, por lo tanto, muchas veces arbitrarias e impuestas.

En el proceso de su edición, el texto no abandona su carácter lingüístico pero ingresa a una dimensión objetual: es objeto de rediseño en páginas y de acomodamiento gráfico. Toda la maquinaria paratextual toma verdadera dimensión también en esta empresa.

La edición requiere también de múltiples decisiones de los productores de los textos: encolumnados de los enunciados, tipos de letras, espaciados, sangrías, viñetas, titulados y subtitulados que no son mero ornamento sino nuevas maneras de seguir agregando significados a los textos. Quien decide tal tamaño para un título o numerar los subtítulos o incluir gráficos e imágenes está tomando decisiones acerca de qué quiere destacar en su texto y cómo quiere que aquel sea leído e interpretado. La edición es, por tanto, una empresa semiótica.

El trabajo de edición requerirá también revisar algunas otras cuestiones de los textos que no fueron planeadas anteriormente pero que surgen en esta instancia: las titulaciones, los prólogos o conclusiones, las imágenes y toda la gráfica en general adquieren verdadera dimensión en el momento de la edición y lleva muchas veces a reformular decisiones anteriores.

Como tal, la edición de textos amerita constituirse en un contenido para el trabajo escolar, desencadenando procesos reflexivos entre los escritores acerca de modalidades diferentes de editar textos según géneros, circuitos, finalidades comunicativas. Constituye un motivo para el trabajo grupal y compartido entre escritores y coordinadores o profesores, y un motivo para capitalizar tantos saberes que los jóvenes tienen sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (programas de edición, de diseño, blogs, redes). Partícipes de un mundo frondoso de formas y experiencias no lingüísticas, los estudiantes pueden aportar al grupo conoci-

mientos y experiencias para que los textos adquirieran formas convencionales, visuales y se convirtieran en objetos gráficos.

La edición permite ingresar no solo al crudo mundo de las convenciones y normas de producción y presentación de los textos formalizados (Normas APA, por ejemplo), sino también al orden de las estéticas que acompañan las escrituras: las figuras, los fondos, los colores que, según decíamos antes, dan significado agregado a los textos. También, permiten ingresar, aunque tangencialmente, al universo de las formas plásticas y complementar el discurso escrito con nuevos lenguajes.

Anexo

A continuación presentamos algunas de las particularidades que suelen observar de manera recurrente los textos de los escritores inexpertos. La lista no es exhaustiva, claro está, sino que intenta ser ejemplificadora de las series que los mismos profesores podrían listar respecto de las producciones de sus estudiantes; con ellas podrían inaugurar secuencias de enseñanza de la gramática orientada a reparar estas dificultades observables de los textos de manera ordenada y sistemática. Hemos seleccionado para la ocasión fragmentos y textos reales producidos por escritores novatos, estudiantes de la escuela secundaria.

1. Discordancia

- Las plantas toman energía de los rayos solares y gracias a un pigmento verde llamado clorofila, que contienen sus órganos verdes, **transforma** dicha energía formando diversas sustancias orgánicas necesarias para su vida.
- La clorofila, como se dijo anteriormente, es un pigmento verde que se halla encerrada en pequeños corpúsculos llamados cloroplastos, ubicados en el citoplasma de las células.
- En aquellas familias formadas sobre la base de la independencia, los impulsos dirigidos a la autonomía es considerado normal, no desafíos a la autoridad.

2. Referencias poco claras

- Hoy día la cultura de la electrónica mató el gusto por leer, hoy no gozan de admiración ni privilegio entre los jóvenes.
- Hubo fuertes vientos en la localidad correntina de Lavalle que destruyeron los sembrados de la zona. Estos conmocionaron la región.
- A mi entender, comparando el comportamiento agresivo y violento de los niños y los jóvenes con la serie de televisión, demuestran que estos desean copiar a sendos héroes de las diversas series, donde este fenómeno se presenta en la mayoría de programas incluyendo serie de dibujos animados o en las novelas.

3. Acumulación caótica de ideas subordinadas

- El entrevistador preguntó cuándo volvería al cine, el entrevistado contestó que lo habían llamado, para hacer una película, que se llamaría "La fiera domesticada", que estaría dirigida por Arístarain, pero que primero tenía que terminar en España la que estaba haciendo y que después arreglaría todo para volverse a la Argentina.
-

4. Acumulación de ideas subordinadas + Referencias poco claras.

- En otras palabras, en las hinchadas corre mucho el alcohol y la droga y en base a ese tema, hace que todo se vuelva un espectáculo de incidentes, tal como lo confirmó el dr. Martínez que dijo que en las populares de los estadios, donde se encuentran estos personajes
- En los animales unicelulares, estas sustancias tóxicas pasan directamente al medio externo a través de las paredes de sus células. En otros pluricelulares, órganos excretores especializados.

5. Oraciones incompletas/rotas

- Según el departamento de accidentología del Instituto de Seguridad Vial (ISEV) se comprobó que la velocidad en las calles y avenidas porteñas. Muchos de los accidentes que ocurren hoy en las grandes ciudades. Estos accidentes podrían evitarse tomando medidas sencillas.
- Los problemas de inseguridad en las canchas de fútbol. Este problema surge como una incógnita para simpatizantes del deporte en cuestión.
- Si todos respetasen las normas seguridad. Muchos accidentes pueden evitarse tomando medidas simples.
- Desde mi punto de vista, cuando aparecieron estos grupos de inadaptados, que se hacen llamar barras bravas. Hoy en día la gente no puede disfrutar de los encuentros deportivos.
- Teniendo en cuenta el material bibliográfico proporcionado por el curso denominado "Proyecto: las prácticas curriculares y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje", y la didáctica empleada en el taller, dictada por el profesor X, que es de gran beneficio para la práctica docente. En él se aborda las numerosas problemáticas en las que debe enfrentar en la actualidad la escuela media, las dificultades que los alumnos evidencian tanto en el proceso de comprensión como en el de elaboración de textos, que hoy irrumpen un espacio central en el campo de la didáctica de la lengua. Planteando la necesidad de construir personas competentes en la lectura significativa y en la producción de textos que demanda la sociedad en la que estamos involucrados.

6. Pares incompleto (por un lado/por el otro; en primer lugar/en segundo lugar...;etc.)

- Por un lado, los caminantes tienen derecho a pasear tranquilamente por la ciudad. Es por eso que no podrían existir normas para regular dónde ir y no ir.
-

7. Uso excesivo de pronombres “el/la/los/las cual/es”

- Los fuertes vientos los cuales azotaron la región de Lavalle destruyeron los sembrados de toda la zona....”

8. Uso incierto de pronombres

- Esto se da sobre todo en niños menores de 7 años, donde la fantasía de estos se transforma en una conducta violenta y agresiva, que expresan estas manifestaciones contra compañeros, amigos y familiares, poniendo a padres y a tutores (maestros) en una situación donde este tipo de conducta cada vez le resulta más difícil de corregir.

Referencias bibliográficas de la 2º parte

- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bas Alcira y otros (2001) *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Eudeba. Bs. As.
- Bereiter, C. & Scarmalia, M. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (58), 43-64.
- Canvat, K. (1994): "La notion de genre a l'articulation de la lecture et de l'écriture" en *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque. Théodile-Crel (novembre 1993)*. Peter Lang. Neuchatel (Suisse).
- Ciapuscio, G. E., (2002). "El lugar de la gramática en la producción de textos". In Ponencias del Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos". Mendoza, Argentina.
- Herrera de Bett, G. (Comp; 2000): *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. UNC, Córdoba.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en contexto*, 1, 73-107.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*, trad. Las ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1989). *Las palabras y las cosas* (1º ed.1966). Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso* (1º ed.1970). Barcelona, Tusquets.
- Marafioti R. (comp) (1998) *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Eudeba. Bs.As.
- Otañi, L., & Gaspar, M. (2002). *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. In Ponencia del Simposio Internacional «Lectura y escritura: nuevos desafíos», realizado en la Universidad Nacional de Cuyo el (Vol. 4, No. 5).
-

GLOSARIO

El presente glosario define algunas nociones desde las perspectivas de los autores trabajados en los capítulos conceptuales de la presente publicación. Se menciona en cada caso la fuente para posibilitar la ampliación de los contenidos.

Análisis Crítico del Discurso (ACD): perspectiva desarrollada a partir de la Lingüística Crítica por Norman Fairclough, Ruth Wodak y Teun Van Dijk, entre otros autores que parten del supuesto de que la lengua no sólo refleja la visión de mundo dominante sino que también la construye. A través del análisis del componente lingüístico de los discursos que circulan socialmente procuran desenmascarar esa ideología. Por ejemplo, Van Dijk analiza la presencia de racismo en los medios periodísticos y diferentes textos de circulación masiva.

Argumentación: nos referimos en conjunto y en un sentido amplio a aquellas las producciones discursivas que procuran “una cierta influencia razonable sobre otras personas, sobre otras conciencias” (Marafioti). En tal sentido, se entiende por argumentación un modo particular de organizar y utilizar el lenguaje que provoca una acción sobre el sistema de creencias del receptor para que crea o deje de creer algo (Marafioti). Estas definiciones implican que argumentación puede entenderse desde dos puntos dimensiones: por un lado, la del producto, el texto argumentativo, los argumentos utilizados; por otro lado, la del proceso racional de razonamiento, el desarrollo comunicativo e interactivo entre emisor y auditorio. En otro sentido, no ya como objeto sino como metadiscurso, Perelman y Olbrechts-Tyteca la definen como “el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis que se presentan para su asentimiento” (Marafioti). La teoría contemporánea sobre la argumentación se dedica tanto al producto como al proceso.

Argumento: según Toulmin, un argumento surge como una respuesta ante el cuestionamiento de una afirmación, por ende, el argumento básicamente se compone de esa afirmación más las razones o datos de apoyo aducidos en favor de ella (Bermejo Luque).

Auditorio: elemento clave dentro de los estudios sobre la argumentación de la corriente de la Nueva Retórica, heredera, en este sentido, de la línea aristotélica. Perelman y Olbrechts-Tyteca lo definen como “el conjunto de aquellos en quienes el orador quiere influir [...]. Para quien argumenta, el presunto auditorio es siempre una construcción más o menos sistematizada”. Esto último implica que independientemente del receptor concreto de un texto, es decir, de quien pueda escucharlo en determinadas circunstancias particulares, conforman el auditorio todos

aquellos a los que los argumentos se orientan, a quienes se trata de convencer o persuadir. El estudio de esta figura cobra principal relevancia en la Nueva Retórica ya que, por ejemplo en la teoría de Perleman, en función de la configuración de un tipo u otro de auditorio se compondrán y valorarán los argumentos.

Calificador modal o modalizador: expresión con la cual calificamos nuestras afirmaciones en términos de probabilidad, posibilidad, imposibilidad, necesidad. Puede incluirse para indicar de manera explícita el grado de fuerza variable que posee la conclusión en función de los datos y las garantías. En este sentido, los términos modales, del tipo “necesariamente”, “posiblemente”, “probablemente”, califican la afirmación según la fuerza que la garantía confiere al paso de la afirmación original a la conclusión. En tal sentido, el modalizador es el cuarto componente dentro del esquema del argumento de Toulmin.

Campo: constituyen contextos sustantivos del discurso que varían en su organización y reglas, a los cuales debe acomodarse el enunciado argumentativo. Si bien hay rasgos básicos que componen una argumentación, la evaluación de los argumentos, su adecuación y validez, solo pueden realizarse en función del campo al cual pertenecen, por ejemplo, el legal, el científico, el estético, el económico o el ético (Marafioti). Por ello, esta noción se vincula con el uso de las calificaciones de probabilidad que recibe un enunciado en tanto el campo regula los estándares para la aplicación legítima de esos términos probabilísticos. En un sistema formal, la justificación de un argumento dependería de reglas acontextuales; en la concepción lógica de Toulmin, puesto que en la práctica utilizamos variedad de afirmaciones para las que producimos argumentos y variedad de razones para aducir a favor de ellas, la evaluación de los argumentos depende del campo en el que se realiza la conjetura.

Competencia comunicativa: está determinada por un conjunto de capacidades, conocimientos y habilidades que un hablante necesita para comunicarse, es decir para comprender mensajes y producirlos. Esta competencia conlleva un carácter dinámico que va potenciando nuestra capacidad para pensar, comprender -descifrar- mensajes y producirlos. Así se acrecienta la ‘eficacia comunicativa’. Abarca pero excede la competencia lingüística, ya que implica, además del conocimiento del código, el de las normas culturales de la comunidad, la capacidad de captar el contexto, interpretar el discurso y reconocer las intenciones de los interlocutores; en tal sentido, la competencia comunicativa consiste en el dominio de las reglas culturales, sociales y psicológicas que rigen los intercambios lingüísticos en una comunidad de habla y dentro de un contexto situacional.

Competencia lingüística: implica el conocimiento de la lengua, sus reglas, su vocabulario básico, su gramática. Es necesaria para la codificación y la decodificación de mensajes, pero puede que no resulte suficiente para la interpretación dentro de un contexto. En un sentido más es-

tricto, implica el dominio de las estructuras gramaticales de una lengua.

Composición retórica: a partir del modelo aristotélico diversos autores abordan durante aproximadamente 2.500 años la materia desde la perspectiva de la composición, es decir, delineando "los métodos y técnicas apropiados para crear un discurso retórico eficaz". Un caso ejemplar dentro de esta línea es Cicerón quien aporta la consagración práctica del modelo, propia de su ejercicio como abogado en Roma. En tal sentido, en su reproducción del modelo de Aristóteles consagra las cinco etapas de la composición retórica (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* y *memoria*). Esos cinco "cánones" constituyen pasos para la composición y pronunciación del discurso retórico, en orden:

- **Invención** (*inventio*): etapa de descubrimiento de los argumentos posibles acerca de un asunto. El orador procura acumular todos aquellos que sirvan como apoyo para una opinión o tesis.

- **Elocución** (*elocutio*): se expresan los argumentos mediante un lenguaje claro y vívido. Constituye la etapa del "adorno", en tanto las ideas se "vistren" mediante las figuras del discurso bajo la forma de "esquemas" y "tropos".

- **Disposición** (*dispositio*): constituye la etapa de organización. A partir de los argumentos seleccionados como los más relevantes, el orador debe ordenarlos en una estructura convincente, disponiéndolos efectivamente en una introducción, un cuerpo y una conclusión.

- **Pronunciación** (*actio*): se exponen estrategias para enunciar el discurso de manera eficaz. Se incluyen recursos verbales y no verbales, como el tono, el ritmo y el volumen de voz, así como los gestos y el movimiento corporal en función de la declamación.

- **Memoria o memorización** (*memoria*): esta etapa ofrece recursos mnemotécnicos para recordar las ideas y lenguaje del discurso. En tal sentido, debe recordarse que el modelo se desarrolla en función de la oralidad del discurso. Ello explica la presencia de esta etapa como de la siguiente.

Contexto comunicativo: ver contexto situacional

Contexto lingüístico: es el entorno propiamente lingüístico de un enunciado, es decir, el material lingüístico que lo precede y lo sigue; también recibe el nombre de cotexto. Suele utilizarse este sentido cuando hablamos de significado contextual de una palabra.

Contexto situacional: es el conjunto de datos accesibles a los participantes de una conversación, que se encuentran en el entorno físico inmediato. Para delimitarlo, acudimos a observar el

espacio-tiempo en que ocurre un acto comunicativo, los participantes de la conversación, el asunto tratado y el registro utilizado. Todos estos elementos permiten tener una comprensión más acabada del texto o, en un sentido más amplio, del enunciado, es decir, del intercambio propiamente lingüístico (Reyes). También es llamado contexto comunicativo.

Contexto social textual: es aquel que “alude a la representación textual del contexto social [...] y que se liga a las formas de representación discursiva de la realidad social, política, económica seleccionada por el hablante” (Vasilachis).

Contexto sociocultural: es la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Hay regulaciones sociales sobre cómo saludar, por ejemplo, o sobre qué registro lingüístico usar en cada tipo de situación.

En tal sentido, las normas sociales codifican fuertemente la comunicación así como también determinan el significado de los enunciados (Reyes). En un sentido más estricto, Vasilachis define el contexto social como “el de la sociedad global determinada en tiempo y espacio”.

Convencer: en un sentido amplio, implica movilizar con razones a alguien a hacer algo o transformar su manera de pensar. En un sentido estricto, se opone a persuadir. Frente a esta acción, la de convencer consistiría en influenciar racionalmente sobre el sistema de creencias de alguien. Se constituye como una operación sobre el pensar que requiere probar algo en términos argumentativos, de manera racional y reflexiva. En la teoría de Perelman, los argumentos convincentes son los admitidos por un auditorio universal y que pueden llegar a ser admitidos como verdaderos. Por ello, la convicción tiene una relación directa con la inteligencia.

Criterios de uso: la aplicación de un calificador modal que indique que una conclusión es probable, improbable, necesaria, para Toulmin depende de los estándares de uso del contexto en el que se produce la afirmación. Existen razones por las cuales decidimos qué término modal es adecuado o no y esas razones determinan tanto el significado del calificador como las consecuencias pragmáticas de su uso. Estos criterios de uso son dependientes de cada campo “pues las cosas no son imposibles, posibles, necesarias simpliciter, sino, por ejemplo, moralmente, pragmáticamente, legalmente, económicamente, lingüísticamente, lógicamente, físicamente, etc., imposibles, posibles necesarias, etc.” (Marafioti).

Datos: segundo elemento del argumento en la teoría de Toulmin. Constituye el componente probatorio o las razones que justifican una afirmación. En principio, si disponemos de un hecho conocido que sostenga un enunciado, lo ofrecemos para argumentar frente a un posible cuestionamiento.

Dialéctica: dentro de la retórica clásica, la noción se vincula con la conceptualización de Platón, que se encuentra motivada principalmente por su enfrentamiento con los sofistas. Él señalaba la presencia de dos tipos de retórica una mala y una buena. La primera está constituida por la logografía, cuyo objeto es la verosimilitud, desarrollada por los Sofistas y los retóricos: constituye, para Platón, una falsificación de la Justicia y de la legislación. La buena es la psicagogía, cuyo objeto es la verdad y que es la que desarrolla la filosofía y la dialéctica. A diferencia de la primera esta verdadera retórica “exige un saber total, desinteresado, general” (Barthes). Como dialéctica toma la forma de un diálogo entre maestro y discípulo en tanto procuran, de modo progresivo, “pensar en común” (Barthes). A ese pensamiento definido como verdadero se llega mediante las preguntas del maestro que someten a consideración una idea sobre un aspecto al cual se le enfrenta su opuesto. La concesión del discípulo en el diálogo y la consideración de otro par enfrentado son claves para alcanzar la unidad.

Dialogismo: esta noción tiene su origen en Bajtín, quien considera la artificialidad del esquema de la comunicación saussureano según el cual un hablante activo envía un mensaje a un oyente pasivo. Desde la perspectiva bajtiniana, todo proceso de comprensión está impregnado de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente, en un rol activo, se convierte en hablante. A partir de esta idea, surge la concepción dialógica del enunciado como unidad discursiva: “todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. [...] Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva, [...] los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera” (Bajtín) En tal sentido, cambia la percepción de los propios roles de enunciador y destinatario, cuestión clave para la comprensión del fenómeno argumentativo, ya que “uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros. [...] Nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro” (Bajtín). Asimismo, se completa la propia noción de enunciado con la de matices dialógicos presentes en él: por un lado, porque un enunciado siempre es respuesta a otro anterior; por otro lado, porque se construye destinado a alguien y orientado a obtener una respuesta. Lo escuchado y comprendido resurgirá inmediata o mediatamente en los discursos o en la conducta del oyente.

Dijk, Teun van: lingüista originario de los Países Bajos que se desempeñó académicamente en Amsterdam y Barcelona. Es reconocida su obra sobre Gramática del texto, que marca los estudios de la Lingüística desde los años ´60. Su carrera ha abarcado amplios campos entre los que se incluyen la teoría literaria, la gramática y pragmática del texto, análisis ideológicos sobre una amplia categoría de discursos como la publicidad y la prensa. En esta última línea, podemos atri-

buirle ser uno de los iniciadores del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Dentro de esta perspectiva interdisciplinaria, van Dijk incluye la relación entre lenguaje, sociedad y cognición.

Discurso: en el sentido más simple la noción se refiere a cada una de las formas convencionales de comunicar mensajes o de producción de textos, por lo general, vinculados con un área de la actividad humana. Así, tenemos el discurso periodístico, científico, literario, comercial, los que convencionalmente se caracterizan por determinados rasgos lingüísticos, regidos estos por la finalidad de cada tipo de escrito, el canal, la temática abordada, etc. En un sentido amplio se habla de discursos sociales o de discurso social. Más propiamente, la noción de discurso se interrelaciona con las prácticas culturales que determinan los usos del lenguaje en la vida social y con una serie de parámetros enunciativos que caracterizan los procesos de producción de significados tales como las determinantes contextuales y situacionales, la intencionalidad pragmática, la aceptabilidad social, los grados de inscripción subjetiva del que enuncia, la representación del enunciatario. A diferencia de la noción de texto, más que a una forma abstracta general, la de discurso hace referencia a un tipo de construcción lingüística, cuya funcionalidad, regularidad y heterogeneidad están directamente determinadas por el uso del lenguaje en la diversidad de actividades sociales.

Discurso dominante: la noción es trabajada por autores desde diversas disciplinas filosóficas, lingüísticas, sociológicas. Raiter los sintetiza mediante la siguiente definición: “es una red de referencias conformada por contenidos presentes en el sentido común que tiene la posibilidad - por estar presente como tal en la inmensa mayoría de los miembros de la comunidad; por ser, por lo tanto, aceptado como válido- de calificar todos los otros discursos posibles, todos los otros contenidos del sentido común, de los sistemas de creencias; de establecer, en definitiva, los valores concretos de la mayoría de los signos [ideológicos]” (Raiter).

Discurso social: tomamos la definición de Angenot quien llama así a “todo aquello que se dice y escribe en una sociedad, todo aquello que se imprime, todo lo que se habla y se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y argumenta, si se plantea que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso”. Pero aclara el autor que no se refiere al “todo empírico” sino a “los sistemas cognitivos, las distribuciones discursivas, los repertorios, los tópicos en que una sociedad dada organiza lo narrable y argumentable [...es decir...] la totalidad [de] la producción del sentido y de la representación del mundo”. Es “la totalidad de la producción ideológico-semiótica de una sociedad”.

Discursos de razonamiento: categoría bajo la cual Zamudio caracteriza y diferencia tres tipos discursivos, a saber: la demostración, la argumentación y la explicación, cuyo común denominador es que se basan en razonamientos desarrollados por relaciones lógicas de hipótesis-conclusión, causa-consecuencia, razón-resultado, entre otras.

Disposición o dispositio: ver **composición retórica**, etapas de la

Doxa: la noción surge de la distinción clásica, realizada por Platón, entre episteme y doxa: la primera se refería al conocimiento sistemático, por ejemplo, el científico o el filosófico, mientras que por la segunda aludía a la creencia popular, posiblemente errónea o, por lo menos, no verificable y a las opiniones (Van Dijk). Para Angenot debajo de las variaciones de lo narrable, lo argumentable, lo decible, subyacen una serie de principios de engendramiento, de reglas o tendencias generales. Por ello, hablar de doxa implica que los doxai particulares son la manifestación de una idiosincrasia colectiva en las opiniones particulares, que determina, al modo de un "rumor" continuo los motivos y temas fundamentales a pesar de las aparentes disidencias o de la discordancia, ya que la doxa es social, histórica, variable y contradictoria (Angenot).

Ducrot, Oswald: lingüista francés miembro de la Escuela de Altos Estudios a la cual han pertenecido prestigiosos investigadores y teóricos de la Lingüística y la Semiótica. Desarrolla estudios sobre el discurso en vinculación con la Pragmática y el Estructuralismo en tanto, a diferencia de los pragmáticos anglosajones, le interesa más estudiar el contexto lingüístico y la propia estructura discursiva que la situación externa. Así ocurre con su teoría de las implicaturas y las nociones de presupuestos y sobreentendidos y con la teoría de la argumentación.

Elocutio (*elocutio*) ver composición retórica, etapas de la

Entimema: noción clave en el modelo aristotélico y su "lógica del sentido común". Algunas formas del discurso pueden llevar de aserciones aceptadas como verdaderas a otras cuya veracidad todavía deba verificarse. Existen argumentaciones efectivas para un auditorio aun cuando la cuestión no se preste a una demostración cierta. Mientras que el silogismo es el razonamiento analítico que adopta la demostración lógica, el entimema, como razonamiento dialéctico, será su contrapartida retórica: las premisas se toman del auditorio y el silogismo sólo se expresa parcialmente, es decir, el propio auditorio completa el razonamiento (Van Eemeren-Grootendorst). De allí también el énfasis en la verosimilitud del discurso, sometido a la prueba del receptor: que el público crea el mensaje como posible ya que "más vale un verosímil imposible que un posible inverosímil" (Aristóteles). Esta retórica sometida a la "psicología" del público acompaña la concepción política del pensador griego con la clase media como constitutiva de un justo medio entre ricos y pobres en un contexto de democracia (Barthes). En tal sentido constituye también una retórica de la persuasión efectiva (Van Eemeren-Grootendorst) y se opone, dentro del propio desarrollo aristotélico, a la lógica como prueba y a la dialéctica como interrogación.

Enunciación: es la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de uso. Para Anscombe y Ducrot, se trata de actividades lingüísticas del que habla en el momento que habla.

Para Kerbrat-Orecchioni, constituyen un conjunto de fenómenos observables cuando se ponen en movimiento el conjunto de los elementos anteriores.

Enunciado: el enunciado es una unidad comunicativa que equivale a la intervención o contribución de un hablante en una conversación y que puede consistir en una oración completa o en un fragmento de oración. Los enunciados se pueden definir como unidades lingüísticas -habladas o escritas- que están inherentemente contextualizadas. Aunque no siempre tengan forma de oración, suele decirse, para simplificar, que los enunciados son oraciones puestas en uso, es decir, puestas en contexto (Reyes). También se lo define como objeto, producto en el que el sujeto hablante se inscribe en su propio discurso. En un sentido propiamente bajtiniano, la noción de enunciado supera a la de oración como unidad gramatical y abstracta de la lengua. Frente a esta, el enunciado implica el uso y se constituye como unidad de la comunicación discursiva: "las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua [...y...] el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. (Ver géneros discursivos).

Excepciones: para Toulmin, es el quinto elemento del argumento que tiene que ver con indicaciones que harían descartar o rechazar la conclusión: se enuncian condiciones de refutación, en las que la validez general de la garantía, la regla, debería dejarse de lado.

Falacia: si consideramos el texto como una totalidad constituida por partes en estrecha vinculación desde el punto de vista conceptual, las relaciones entre períodos presentan un subtipo especial que es el de las relaciones lógicas -consecuencia o causa-. La noción de las falacias surge del estudio de aquellos casos en los que esas relaciones lógicas son inadecuadas, especialmente en cuanto a su contenido. Fueron trabajadas por primera vez por Aristóteles, quien en sus Refutaciones Sofísticas sostuvo que las argumentaciones son de dos tipos: las verdaderas y las que no lo son pero lo parecen. Las últimas son las falacias, también denominadas en su teoría como "sofismas". Actualmente, pero desde el punto de vista más formal, son definidas como argumentaciones aparentes muy convincentes y la falla lógica que las caracteriza usualmente no es advertida. Más específicamente pero dentro de esta misma línea suelen agruparse las falacias en dos clases: las formales y no formales. A su vez, las últimas se subclasifican en falacias de atinencia y de ambigüedad.

Falacia de ambigüedad: se particularizan por el carácter incierto de sus enunciados desde el punto de vista del significado, sujetos a distintas interpretaciones. Entre otras de este tipo, encontramos: la tautología; el equívoco; el énfasis; la anfibología.

Falacia de atinencia: son aquellas falacias en las que las razones que se aportan para la conclusión son intencionalmente inadecuadas desde el punto de vista lógico, aunque con fuerza

psicológica, de allí su eficacia. Se definen sobre la base de la inadecuada relación que establecían entre premisas y conclusiones o entre las diferentes premisas. Este tipo de falacias es más eficaz en el discurso oral que en el escrito ya que dependen, en gran medida, de la habilidad del expositor. Entre otras, encontramos: la apelación a la ignorancia (*argumentum ad ignorantiam*); la pregunta capciosa; la falsa analogía; el argumento contra el hombre (*argumentum ad hominem*) en dos variedades, la ofensiva y la circunstancial; la apelación a la autoridad (*argumentum ad verecundiam*); la apelación a la fuerza (*argumentum ad baculum*); la causa falsa (*non causa pro causa*); el accidente y el accidente inverso; la apelación a la emoción (*argumentum ad populum*); la apelación a la Piedad (*argumentum ad misericordiam*); la petición de principio (*petitio principii*); la falsa oposición.

Por otra parte, en un sentido pragmatialéctico, Van Eemeren se refiere a las falacias como “violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión”.

Falacia por argumento contra el hombre (*argumentum ad hominem*): se presenta en dos versiones, la ofensiva y la circunstancial:

Argumento ofensivo: en vez de refutar las pruebas presentadas, se ataca a quien las expone, en sus cualidades personales. Por lo general, el ofensor acude a esta estrategia cuando los propios argumentos del adversario son difíciles de atacar.

Argumento circunstancial: el ataque no apunta directamente al hombre que sostiene el argumento, sino a las circunstancias desde donde él argumenta. Por ejemplo, se descalifican sus razones en función de cuestiones de orden religioso, raciales, sociales, intelectuales, que lo involucran. Como en el caso anterior, tampoco se refutan los argumentos en sí mismos sino otros factores que rodean su enunciación.

Fowler, Robert: lingüista inglés, desarrolla junto con Kress el enfoque de la Lingüística Crítica. Una de las obras analíticas más representativas es *Lenguaje y Control*, de 1979, publicación colectiva en la cual Fowler, junto con Kress y discípulos describe e interpreta la manera en que la ideología dominante se filtra a través de las estructuras lingüísticas de los discursos más diversos: el editorial en la prensa, la entrevista, las participaciones sociales, los reglamentos institucionales.

Fuerza: es el valor con el cual se afirma una conclusión como posible, imposible, probable, necesaria, es decir, el significado que le aportan esas calificaciones modales con resultados prácticos. Según Toulmin, la fuerza de una conclusión, es idéntica con independencia de los campos, en cambio los criterios o tipos de razones requeridos para justificarla como tal—es decir, qué hace falta para que sea posible, probable—varían de uno a otro. Justificar consiste en establecer la fuerza con la que consideramos una proposición, vale decir, calificarla, lo cual funciona independientemente del campo. En cambio, establecer qué calificador modal le corresponde de manera apropiada depende de los estándares de uso del contexto en el que se produce la afirmación.

Garante o garantía: tercer elemento constitutivo del argumento en la teoría de Toulmin (2007), el cual permite demostrar cómo se pasa de los datos a la afirmación, es decir que se manifiesta como una proposición que contiene una regla, principio o enunciado hipotético que nos permite realizar inferencias en lugar de aportar información adicional a la ya suministrada por los datos. Esa inferencia tiene el valor de funcionar como puente entre la razón o dato y la afirmación sostenida, es decir, legitima que se extraiga una conclusión C de los datos D.

Género del discurso: las prácticas discursivas de una cultura, se evidencian en determinadas unidades no individuales a las que Bajtin designó como géneros: "...cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos". En tal sentido, cada enunciado refleja "las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración".

Hegemonía: cuando se habla de discurso social utilizando la expresión en singular como Angenot se alude a que "más allá de la diversidad de lenguajes y de prácticas significantes es posible identificar en todo estado de sociedad una resultante sintética, una dominante interdiscursiva, maneras de conocer y de significar lo conocido que son, en todas parte, los propio de esa sociedad [y que] desde Antonio Gramsci se llama hegemonía". Esta noción de hegemonía "conlleva una tópica, base del verosímil social" es decir, que la hegemonía discursiva determina qué resulta creíble, opinable, pensable, decible y en qué términos, conformando el lenguaje legítimo de una sociedad, el discurso aceptable, por encima de la heterogeneidad de los discursos particulares y de cada grupo.

Ideología: término extremadamente polisémico. De entre los sentidos que han sido atribuidos a tal noción, seleccionamos uno operativo para el análisis del discurso siguiendo a Van Dijk, quien nos ofrece una aproximación al concepto, que se relaciona, incluso, con una idea socio-cognitiva de la lengua: "Las ideologías no pueden ser llamadas simplemente 'sistemas de creencias' porque hay muchos tipos de creencias que no son ideológicas en el sentido usual... Necesitamos ubicar las ideologías en la mente social, porque no son creencias individuales, contextualizadas, ad hoc, sino socialmente compartidas por colectividades de algún tipo... Una ideología es un conjunto de creencias fácticas y evaluativas – o sea, el conocimiento y las opiniones – de un grupo". Desde una perspectiva sociocognitiva, expone que las ideologías constituyen "una clase específica de representaciones mentales básicas compartidas por los miembros de los grupos, y, por lo tanto, firmemente localizadas en las mentes de la gente. De este modo, las ideologías no están 'por encima de' o 'entre' las personas, los grupos o la sociedad, sino que son parte de la mente de sus miembros. [...] Esto no significa que sean, en consecuencia, individuales o solamente mentales. Por el contrario, como las lenguas, las ideologías son tanto sociales como men-

tales" (Van Dijk). En este sentido, "las ideologías son la base de las creencias sociales compartidas por un grupo social [...] consisten en aquellas creencias sociales generales y abstractas, compartidas por un grupo, que controlan u organizan el conocimiento y las opiniones (actitudes) más específicas de un grupo [...] ellas encarnan no sólo los valores específicos sino también los criterios de verdad de un grupo". La ideología controla los juicios específicos sobre qué es bueno y qué es malo, como así también sobre qué es verdadero y qué es falso para el grupo, con el añadido de que esos juicios no son considerados "ideológicos", y quizás por ello tergiversados, sino equiparables a cualquier otro tipo de conocimiento.

Implicatura: como lo sugiere la palabra, se refiere a los contenidos y sentidos no explicitados, no "puestos" en el enunciado pero sí implicados lingüísticamente y, por ende, deducibles, o sugeridos retóricamente para que el receptor los infiera. En función de estas dos posibilidades, según la Teoría de las Implicaturas, estos contenidos implícitos adoptan dos formas alternativas: la del presupuesto o la del sobreentendido.

Invención o inventio: ver **composición retórica**, etapas de la,

Kress Gunther: lingüista inglés, desarrolla junto con Fowler el enfoque de la Lingüística Crítica. Una de las obras analíticas más representativas es *Lenguaje y Control*, de 1979, publicación colectiva en la cual Kress, junto con Fowler y discípulos describe e interpreta la manera en que la ideología dominante se filtra a través de las estructuras lingüísticas de los discursos más diversos: el editorial en la prensa, la entrevista, las participaciones sociales, los reglamentos institucionales.

Lingüística Crítica (LC): tendencia lingüística sustentada, entre otros, por R. Fowler y G. Kress quienes formulan la hipótesis de la existencia de fuertes lazos entre la estructura lingüística y la social. Más precisamente, señalan que los agrupamientos y las relaciones sociales influyen en los comportamientos lingüísticos de los hablantes y escritores. Como desarrollo analítico indagan rastros de las ideologías y del discurso dominante en las estructuras lingüísticas de los discursos sociales.

Lugar común: ver tópico (topoi)

Memoria: ver **composición retórica**, etapas de la

Microlingüísticos, componentes o elementos: la microlingüística estudia la estructura de los sistemas lingüísticos. En este sentido, el abordaje se divide y organiza en diferentes niveles según las unidades consideradas: Fonética; unidad: el sonido; Fonología: fonema; Morfología: morfema o monema; Sintaxis: palabra, sintagma y oración; Lexicología: lexema; Semántica: lexema, sema

y semema. En tal sentido hablamos de componentes microlingüísticos, reconociendo las unidades propias de cada nivel aisladas. Desde el punto de vista de la Lingüística crítica y del Análisis Crítico del Discurso, el tratamiento de los componentes microlingüísticos se realiza no por sí misma sino integrada en función de la interpretación ideológica de los fenómenos de variación discursiva. Los niveles morfológico, sintáctico y semántico, con sus unidades correspondientes, constituyen los más productivos para esta perspectiva de estudio lingüístico aplicado.

Modelo aristotélico: constituye una pieza clave en el desarrollo de la teoría de la argumentación. Influye en toda la Antigüedad, incluida Roma, y en la Edad Media. Aristóteles desarrolla dos tratados: uno que considera la técnica poética y otro la técnica retórica. Su influencia implica la separación clara de ambas técnicas y la influencia de tal división perdura hasta la Edad Media, época en que transitoriamente los estudios retóricos se funden con el de la literatura, y la poética termina por absorberlos (Barthes). Hasta entonces, Aristóteles define la Retórica como “el arte de extraer de todo tema el arte de persuasión que encierra” o “como la facultad de descubrir especulativamente lo que en cada caso puede ser propio para persuadir”. Constituye una técnica en tanto trabaja con el discurso, entendido como mensaje y como un objeto cuyo origen está en su creador. De este modo el modelo retórico aristotélico abordará metódicamente el estudio de tres componentes: el orador, es decir, el emisor de ese mensaje y cómo concibe sus argumentos; el público receptor, sus pasiones y cómo recibe los argumentos; el mensaje mismo, las figuras y el orden de las partes del discurso (Barthes). La retórica de Aristóteles constituye una lógica adaptada al sentido común del público: es una retórica de la prueba, del razonamiento corriente, un medio para exponer el error en los pensamientos y moldear el discurso según un ideal racional (Van Eemeren y Grootendorst).

Nominalización: un tipo de enunciado marcado ideológicamente de manera evidente ocurre cuando se nominaliza un modelo accional: transformar la acción del verbo en nombre oculta el agente que realiza el proceso. Se menciona qué pero no quién. Además, el proceso dinámico se presenta como objeto estático. Así también, marcar la posesión sin el verbo mediante la preposición “de” resulta ambigua: puede indicar cualidad inherente, pertenencia, atributo, agente (sujeto), paciente (objeto). En todos estos casos al oyente se le dificulta recuperar la estructura profunda y la información resulta sesgada. Los actores y las causas se disuelven en el modo de clasificar los hechos. Esa ambigüedad, percibida desde la lingüística ideológica, resulta funcional.

Nueva retórica: se coincide en señalar como hitos en el estudio contemporáneo de la argumentación La Nouvelle Rhétorique de Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca y The uses of argument de S. Toulmin, ambos publicados de 1958. Toulmin y Perelman, a quienes se suma Charles Hamblin, llamaron la atención sobre la “idiosincrasia de la argumentación en lenguaje natural y la necesidad de proponer modelos normativos para ella” (Bermejo Luque) por lo cual sus respectivos modelos inauguran “el devenir de la retórica, la lógica y la dialéctica [...]”

en la teoría de la argumentación [...] a través de tres concepciones alternativas de su objeto: la de argumentación como un proceso retórico, la del producto de ese proceso, [los argumentos], y la argumentación como procedimiento dialéctico” (Bermejo Luque). En todo caso, se trata de analizar las condiciones normativas de la argumentación en lenguaje natural, entendida como práctica y estudiada en su uso “real”, y no mediante las reglas de la lógica, creando modelos alternativos para el estudio de la racionalidad, entendida más bien como “razonabilidad”. El nuevo desarrollo aparta el estudio de la lógica formal y amplía sus ámbitos de aplicación, así como suma la consideración de elementos contextuales, incluyendo la situación y el auditorio.

Perelman, Chaïm: Doctor en Filosofía y en Derecho que perteneció al grupo de Zurich para el cual la filosofía, la ciencia y los valores están sometidos a condiciones de probabilidad y provisionalidad, propias de la dialéctica aristotélica. Rechaza el cartesianismo moderno ya que, al igual que Toulmin, considera que el racionalismo conlleva un predominio de la lógica y la matemática y excluye todo razonamiento que carezca de una forma demostrativa. Frente a esto, Perelman recupera la capacidad de deliberar y argumentar, ya que es necesario proveer de una justificación racional a las decisiones, la elección de un sistema de valores frente a otro, la acción y las proposiciones prácticas en general. Para ello recurre a la dialéctica y retórica aristotélica. De esta nueva retórica formará parte el Derecho, que extiende “el rol de la razón a aquellos enunciados que suponen valores” y que se funda en una razón “esencialmente práctica volcada a la decisión y la acción” (Marafioti). Asimismo, en *La Nouvelle Rhétorique*, junto con Olbrechts-Tyteca, reintroduce la audiencia y aporta un inventario de técnicas de argumentación efectivas frente al auditorio con una visión interaccionista. Ambos autores toman el discurso jurídico como modelo para la argumentación, en tanto la lógica jurídica constituye una lógica material y no formal (Marafioti, 2010: 156). Al ubicar en el centro de los estudios el contexto de controversia y el intercambio de roles entre argumentadores adversarios recuperan la cualidad situacional y la orientación a un auditorio de la argumentación, es decir la “contextualización” y la “funcionalización”. “Las preguntas centrales de la teoría son cómo puntos de vista contrarios llegan a reconciliarse mediante el uso del lenguaje y cómo puede hacerse, por medio de la propia retórica, para que los auditorios concretos se aproximen más a la postura de una audiencia idealmente racional” (Van Eemeren).

Persuadir: en un sentido amplio, constituye un proceso de influencia sobre la manera de pensar y actuar de alguien vinculado con el mundo de las emociones más que con el de las razones. En un sentido estricto, la persuasión implica movilizar a otro a la acción o, en otros términos, de crear una disposición general a la acción. Constituye una influencia que excede la del convencer de manera racional y mental. Para Perelman, los argumentos puramente persuasivos, a diferencia de los convincentes, solo son admitidos por un auditorio particular y no podrían considerarse verdaderos.

Presupuesto: indicaciones proporcionadas en segundo plano, como si dependiesen de enunciaciones a la vez anteriores a la enunciación actual y le sirvieran de fundamento. De ahí su nombre (pre .antes y sup .debajo). Una especie de jerarquía se establece así entre las informaciones que proporciona un enunciado: lo puesto sólo es valorizado al ser nuevo o al suponerse que lo es. Permite al destinatario enriquecer los conocimientos de que dispone. En cambio, el presupuesto implica información vieja. Está contenido, implicado, en la lengua y, por ende, compromete al oyente junto con el hablante en su conocimiento.

Pronunciación o actio: ver **composición retórica**, etapas de la

Prototipo textual: Bernárdez utiliza esta noción para referirse a la mayor o menor invariancia que determinados géneros experimentan en las prácticas discursivas de que son objeto. Algunos géneros, como el de las cartas comerciales o las recetas de cocina muestran una elevada estabilidad estructural y automatismo en su realización, con una escasa posibilidad de variación individual. Siguiendo con el razonamiento de Bernárdez, la causa de la mayor o menor prototipicidad de un género radicaría en la mayor o menor previsibilidad de las variables representadas por el contexto de situación y la instancia de recepción que determinan su producción. Mientras más formalizadas sean estas variables, el contexto y su recepción, y por lo tanto sean más previsibles, mayor será el grado de prototipicidad del género en cuestión.

Red discursiva: en un sentido foucaultiano, es aquella formada por todos los discursos presentes en el momento de la comprensión-recepción y/o producción de un hecho de habla (Foucault). En tal sentido, una red permite la formación de significados sociales, presentes mentalmente en el nivel de cada individuo.

Representación social: Vasilachis define las representaciones de este tipo como “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica”.

Respaldo: sexto y último elemento dentro del esquema de argumento de Toulmin que funciona como un enunciado categórico basado en hechos que sirven de apoyo concreto a la garantía, más abstracta. Constituyen fundamentos dependientes del campo que confieren vigencia y autoridad a los principios generales que sirven de ley de paso entre los datos y las conclusiones: el respaldo torna aceptable la garantía general en un caso particular (Toulmin).

Retórica aristotélica: ver **modelo aristotélico**

Retórica: a semejanza de la Argumentación, no existe unanimidad respecto de la definición de

la disciplina Retórica. Unas veces entendida como técnica, otras, como tipo de discurso, se asocia con la persuasión o con un uso instrumental del discurso, motivos por los cuales ambas, Retórica y Aargumentación, han sido identificadas a lo largo de la historia de los estudios discursivos (Van Dijk et al). Por otra parte, el desarrollo de la Retórica ha estado vinculado con dos grandes cuestiones: por un lado, el campo de la política, tema que se presenta con regularidad; por otro lado, su condición de "discurso calculado para influir sobre un auditorio hacia cierto fin particular" (Van Dijk et al), es decir, la persuasión, ya considerada en nuestra primera definición de argumentación. En cuanto a su origen, la Retórica como "metalenguaje"-lo cual implica la existencia de un discurso retórico o argumentativo- se sitúa ya antes del año 485 a. C., fecha en se registra la enseñanza de la "elocuencia", necesaria para la defensa de los derechos de propiedad ante tribunales populares en Siracusa. Al decir de Barthes, este contexto vincula el nacimiento de la retórica, en calidad de protoretórica, con "el conflicto social" y el ejercicio de la "palabra simulada". Dentro de un modelo clásico, Aristóteles definirá la Retórica como "el arte de extraer de todo tema el arte de persuasión que encierra" o "como la facultad de descubrir especulativamente lo que en cada caso puede ser propio para persuadir". Constituye una técnica en tanto trabaja con el discurso, entendido como mensaje y como un objeto cuyo origen está en su creador. De este modo la Retórica abordará metódicamente el estudio de tres componente: el orador, es decir, el emisor de ese mensaje y cómo concibe sus argumentos; el público receptor, sus pasiones y cómo recibe los argumentos; el mensaje mismo, las figura y el orden de las partes del discurso (Barthes).

Secuencia textual: Ciapuscio explica que la secuencia constituye una estructura, es decir, una red relacional jerárquica; esta estructura es relativamente autónoma y posee una organización interna propia que además está en relación de dependencia o independencia con el conjunto mayor (texto) del que forma parte. La noción proviene de Adam para quien resulta cuestionable la idea de asignar una estructura específica única a todo un tipo de textos, en tanto -empíricamente hablando- los textos se construyen a partir de la confluencia de diversos segmentos estructurales, esto es, secuencias: narrativas, descriptivas, argumentativas. El relieve estructural de los textos es, en la mayoría de los casos, mixto y la posibilidad de clasificar a un texto bajo un tipo definido se relaciona con el predominio o hegemonía de ese tipo de secuencia sobre los otros con los que comparte el espacio textual. El objetivo de Adam y su propuesta tipológica se encaminan entonces hacia un estudio componencial del discurso, es decir, al análisis de las unidades mínimas de composición textual: las secuencias textuales. Si bien una secuencia textual es, en el sentido planteado por Adam, una unidad estructural, la idea de base de este modelo teórico, es la antigua distinción bajtiniana entre ciertas "unidades" de carácter primario y otras secundarias, y la posibilidad de "absorción" y refuncionalización de aquellas por parte de éstas. Lo interesante de este enfoque, resulta de la posibilidad descriptiva que ofrecen estas secuencias en el nivel de la textualidad, ya que permiten dar cuenta de la compleja estructura de un texto determinado.

Sentido común: “conjunto de los conocimientos y las creencias de los miembros de una comunidad, de origen religioso, mítico, folclórico, científico, ancestral, etc., que hayan sido incorporados de modo no racional o crítico” (Raiter). Raiter toma la noción de Antonio Gramsci y aclara que “irracional” no significa que esos contenidos del sentido común sean “falsos” sino que son incorporados por los individuos y mantenidos en sus sistemas de creencias sin necesidad de comprobación empírica: las representaciones se reciben de modo no crítico y se incorporan como verdaderas. De este modo, lo sean o no, resulta difícil su refutación y modificación posterior ya que carecen de una fundamentación que pueda ponerse en duda. Como consecuencia de esto, es posible que convivan en el sentido común, cuya manifestación es lingüística, enunciados contradictorios. Asimismo, el sentido común social influye en el sistema de creencias de un individuo ya que todo lo escuchado en una comunidad jerarquiza y condiciona qué representaciones se son verosímiles y pueden incorporarse a ese sistema de creencias (Raiter).

Sistema de creencias: en los intercambios de enunciados funciona un componente mental. Raiter propone el funcionamiento modélico de un sistema de representaciones, cuyos contenidos son tanto individuales como sociales y se vinculan con los del sentido común. Tal sistema de referencias es el que permite comprender un discurso como parte de una red, en el sentido de Foucault. Para Raiter, “el sistema de creencias contiene el conjunto ordenado y jerarquizado de las representaciones mentales, formadas a lo largo de todas las acciones individuales y sociales en las que haya participado o de las que haya tenido información un hablante-oyente virtual [...]”. Los sistemas de creencias se completan socialmente (se “llenan” de contenidos) y funcionan individualmente, es decir que la interacción o intercambio social-individual es permanente” (Raiter)

Sobreentendido: junto con el presupuesto, completan la teoría de las implicaturas. A diferencia del primero, el sobreentendido constituye un componente retórico y no lingüístico. La forma en que es construido el enunciado por parte del hablante conduce al oyente a comprender un sentido que propiamente no ha sido dicho, pero, seguramente ha sido pensado por el emisor. De este modo, como lo indica el término, el oyente entiende, infiere, “por encima” de lo enunciado. Así, queda comprometido con ese nuevo sentido, no explicitado en el mensaje.

Subjetivema: Kerbrat-Orecchioni distingue palabras objetivas y subjetivas. En tal sentido, los hechos enunciativos están constituidos por las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en su enunciado, denominadas subjetivemas. Esas marcas del enunciadador pueden ser deícticas y aparecer en pronombres, tiempos verbales e informaciones espaciales, o valorativas. Estas últimas se registran en unidades léxicas como sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. La existencia de los subjetivemas se fundamenta en que toda unidad léxica implica una interpretación del mundo, y evidencia el sistema de valores del enunciadador, es decir, una ideología en sentido amplio. Dentro del análisis del discurso, se rastrean expresiones que señalen un compromiso, afectivo, axiológico o grado de saber, por parte del hablante (Supisiche et al).

Teoría de las Implicaturas: desarrollada por Oswald Ducrot, integra el enfoque de la Pragmática para el análisis de los sentidos comprendidos en los enunciados emitidos en un contexto, aunque no hayan sido explicitados en ese mensaje. Entre las formas principales que analiza el autor figuran los presupuestos y los sobreentendidos.

Texto: esta noción alude a una forma abstracta, a un esquema lingüístico y lógico que organiza y estructura los diferentes "productos" de las prácticas comunicativas. Hay "formas" narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas, dialogales, que se constituyen en soporte e identifican estructuralmente los usos posibles del lenguaje. Según Van Dijk texto es una "construcción teórica que subyace a lo que normalmente se llama un discurso...". Lo textual representa una dimensión abstracta, una forma/estructura más o menos regular, prototípica, que explica el funcionamiento intrínseco de determinada práctica de lenguaje como narrar, argumentar, explicar. No se relaciona inmediatamente con las prácticas lingüísticas estandarizadas en la vida social de determinada comunidad lingüística, sino a modos generales, más o menos universales, de organizar cognitivamente, lógicamente y lingüísticamente la experiencia de los sujetos. En el mismo sentido, Jean Michel Adam define un texto como "...un objeto abstracto que puede oponerse a 'discurso', considerado (el discurso) como un objeto concreto, producido en una situación determinada bajo el efecto de una red compleja de determinaciones extralingüísticas (sociales, ideológicas...)". De esta manera, Adam arriba a una fórmula esclarecedora a la hora de distinguir entre ambas nociones: discurso es igual a texto más condiciones de producción; texto es igual a discurso menos condiciones de producción. Según Ciapuscio la concepción de texto de Adam es fundamentalmente distinta de la concepción de la lingüística textual de orientación comunicativa ya que para este autor el texto es un objeto abstracto, una estructura compuesta de secuencias.

Tópicos (topoi) o lugar común: en un sentido amplio puede entenderse como cuestiones, temas asuntos o focos de interés en los que se divide un texto (Vasilachis)

Toulmin, Stephen: en su obra rechaza la idea tradicional según la cual la normatividad argumentativa depende de estructuras formales (Bermejo Luque). Somete a estudio los argumentos como producto de la argumentación y considera que el modelo de racionalidad debe buscarse en la lógica pero esta no es entendida en el sentido clásico sino asimilada a un modelo jurídico según el cual el valor de los argumentos no depende de su adecuación a una forma sino del tipo de razones que apoyan una afirmación (Bermejo Luque).

Transformación: operación reglada de sustitución, eliminación, adición o movimiento de elementos, que permite el paso de una estructura profunda a otra superficial. La noción proviene de la Gramática Generativa pero el reconocimiento de las transformaciones dentro de la Lin-

güística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso es uno de las categorías que permite reconocer en el estudio de la variación lingüística, la ideología que subyace en el discurso. El análisis se orienta hacia el estudio de las estructuras sintácticas o morfológicas. Entre ellas, los autores destacan dos tipos fundamentales de transformaciones: la nominalización, presente cuando la transformación actúa sobre adjetivos y verbos que pasan a tener función sintáctica de sustantivos; y la pasivización, cuando se suprime el agente responsable de la acción verbal y se desplaza el tema a la posición de sujeto.

